This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

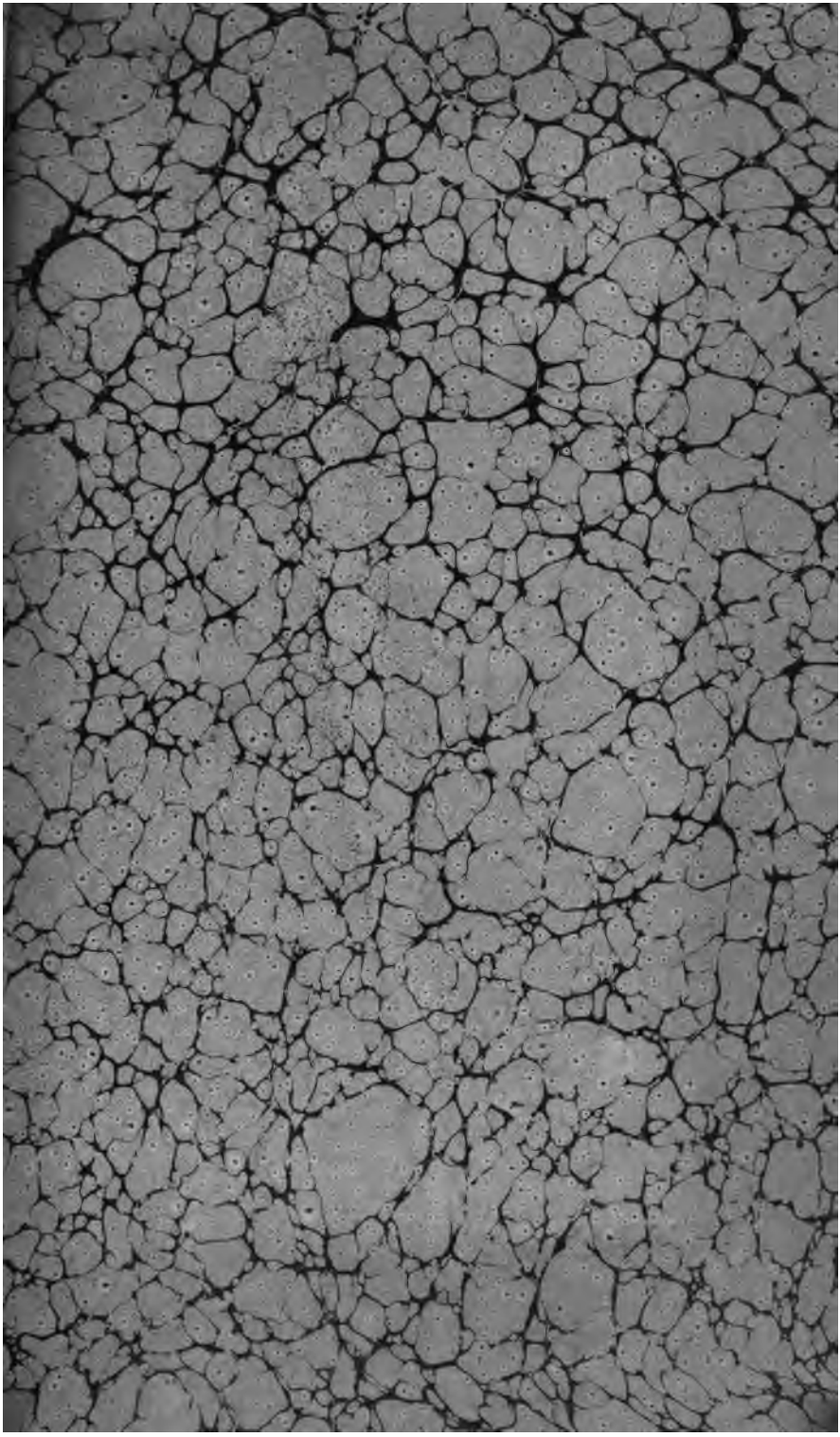
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

LB
675
.J22
D96
1830

ARTES VERITAS SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM CIRCUMSPICE



PLUS PENSER QUE DIRE

675
J22
D96
1830

TRAITÉ COMPLET

DE LA

MÉTHODE JACOTOT,

RENDUE ACCESSIBLE A TOUTES LES INTELLIGENCES,

OU

MANUEL PRATIQUE ET NORMAL,

Dans lequel cette découverte est explorée jusque dans ses sources; l'auteur suivi pas à pas, et sa méthode commentée, développée de manière à mettre en évidence la THÉORIE ET LA PRATIQUE de ce nouveau mode d'enseignement, et à en faciliter l'exécution dans tous ses détails.

OUVRAGE DÉDIÉ

AUX INSTITUTEURS, AUX PÈRES DE FAMILLE, A TOUTES LES PERSONNES QUI S'OCCUPENT D'ÉDUCATION,

PAR M. A. DURIETZ,

Membre de plusieurs Sociétés savantes, ex-Professeur aux Ecoles centrales, ex-Directeur d'Instruction publique et privée, et l'un des plus anciens propagateurs de la méthode.

CINQUIÈME ÉDITION.

Paris,

L. DUREUIL, PLACE DE LA BOURSE,

AU BUREAU DU JOURNAL D'ÉDUCATION.

1830.

ÉVERAT, Imprimeur, rue du Cadran, n° 16

UN MOT

SUR

CETTE CINQUIÈME ÉDITION.

Le succès de cet ouvrage a surpassé notre attente : quatre éditions ont été épuisées en moins de deux mois. Les félicitations que l'on a bien voulu nous adresser sur le plan que nous nous sommes tracé, la marche que nous avons suivie et les développemens que nous y avons ajoutés, les conseils que de plusieurs endroits on a sollicité de notre expérience pour la mise en pratique de la méthode, nous ont donné la preuve que nous avions été compris, et par conséquent utile ; une telle certitude a été pour nous la plus précieuse des récompenses, celle que nous ambitionnons le plus.

Jaloux de répondre à une si flatteuse confiance et aux conseils bienveillans dont nous avons reconnu la justesse, notre quatrième édition était déjà augmentée de plusieurs parties importantes, pour lesquelles

nous avions cru d'abord suffisant de renvoyer aux ouvrages de l'inventeur, et à ceux des honorables propagateurs de sa méthode. Ces additions nous ont obtenu de nouveaux suffrages, et le prix que nous y attachons nous a fait revoir encore, aussi soigneusement que le permet la rapidité de l'impression, les détails et l'ensemble de notre travail. On remarquera donc, nous l'espérons, dans cette cinquième édition, quelques améliorations dont on pourra nous savoir gré.

Nous avons surtout voulu écrire dans l'intérêt de cette classe si nombreuse, dont l'éducation a été négligée ou retardée, et dans celui d'une autre non moins étendue ni moins intéressante, qui, livrée à des travaux auxquels est attachée son existence, ne peut aller puiser les bienfaits de la méthode dans les institutions destinées à la propager.

La méthode Jacotot était déjà connue avant notre ouvrage, et par les traités de l'inventeur lui-même, et par plusieurs instructions normales, justement estimées, que nous nous sommes empressés de rappeler ou d'indiquer aux lecteurs. Ces antécédens ne nous ont point arrêté, et le succès a prouvé que nous avions mieux atteint le véritable but de cette découverte précieuse et populaire. Nous croyons pouvoir attribuer cette réussite à deux causes; elles avaient été aussi les motifs et le but de notre travail.

D'abord, la réunion en un seul corps d'ouvrage de toutes les parties isolées de la méthode était fortement désirée; et un tel travail, non encore offert au

public, présente à toutes les classes de la société un avantage incontestable.

Nous avons vu, dans cette utilité générale, un gage de succès; et, consultant notre zèle plus que nos forces, nous nous sommes imposé la tâche d'offrir la méthode entière et complète en un seul volume. Tous ses procédés n'y sont pas moins retracés avec toute l'exactitude dont nous sommes capables; nous n'avons négligé aucun des développemens nécessaires à chaque partie; et si les résultats n'ont point trompé nos efforts, non-seulement nous aurons mis la méthode Jacotot à la portée de toutes les fortunes, mais notre exposé clair, précis, sera encore plus accessible à toutes les intelligences que les ouvrages qui nous ont servi de modèles.

L'opinion d'un grand nombre de personnes recommandables, d'accord avec la nôtre sur ce point, nous autorise à publier aussi l'observation qui a été la seconde cause de notre travail, et que nous regardons comme une de celles de notre succès. M. Jacotot, le premier auteur de l'enseignement universel, pour qui nous professons hautement la plus profonde vénération, et que tant de succès honorent dans la pratique, est encore un écrivain distingué, éloquent, souvent plein d'énergie, et excellent logicien. Mais, perdant de vue l'objet principal de ses traités, il s'y livre à de trop fréquentes digressions, il s'abandonne trop facilement aux accès de cette espèce d'hilarité que les Anglais ont nommé HUMOUR. Ces morceaux sont parfois de très-bons modeles de style, on y sou-

rit volontiers aux traits d'une causticité incisive, d'une raillerie mordante; mais plus on se laisse entraîner au charme de semblables digressions, plus on s'éloigne du but d'instruction que l'on cherchait dans l'ouvrage, et souvent il devient impossible de trouver dans quelques données éparses, interrompues, peu développées, l'opinion de l'auteur et le procédé qu'il recommande.

Nous sommes loin de nous croire appelés à suppléer, encore moins à corriger M. Jacotot : nous avons développé ses procédés tels que nous les avons compris, tels que nous les avons pratiqués avec les plus heureux résultats pendant dix années; nous nous plaisons, du reste, à reporter à l'inventeur de la méthode le mérite de quelques succès obtenus dans l'exposition et la propagation de son inappréciable découverte. Si ses ouvrages ne sont pas à la portée de tout le monde, ils n'en contiennent pas moins sa Méthode toute entière; les digressions qu'on lui attribue ne sont dues qu'aux écarts de son génie; c'est le savoir qui déborde, et qui, dans les éclats de cette HUMOUR qui souvent le domine, écrase, anéantit les préjugés, la routine et l'ineptie, dont la triple alliance s'efforce en vain d'obscurcir la lumière qu'il répand SUR SES OBSCURS BLASPHÉMATEURS.

AVANT-PROPOS.

Sa méthode a légué son nom au monde.

Il est assez naturel de supposer qu'un ouvrage consacré à l'enseignement est redevable de la majeure partie de ses matériaux aux productions de ceux qui l'ont devancé. Nous ne croyons donc pas avoir besoin de justification pour l'usage que nous avons fait des travaux de ceux qui, en nous frayant la route, nous en ont aplani les difficultés. Les écrits d'hommes pénétrés d'un sujet éminemment didactique contiennent des observations incidentes, souvent plus précieuses que des traités formels.

Si en composant un livre avec le secours d'autres livres, l'auteur, satisfait de sa part d'utilité, ne peut prétendre à une haute gloire; en ne visant aujourd'hui qu'aux idées neuves, ne court-on point le risque de s'égarer et de n'être pas même utile? Quelles grandes choses peuvent rester à découvrir? Quels hauts faits ont échappé à l'observation?

Après qu'un nouveau mode d'enseignement a été exposé avec quelque précision; que ses principes ont été développés, qu'il est démontré que cet enseignement est fondé sur des faits irréfragables, établi par la raison et l'expérience sur des bases solides; il ne reste plus qu'à rassembler les matériaux existant, à les classer dans un ordre méthodique, et d'après un plan suivi. Tel est le but que nous nous sommes proposé en venant exposer à notre tour le système d'enseignement inventé par un homme aussi recomman-

dable par la multiplicité et la profondeur de ses connaissances générales, que par la variété de ses talens littéraires; nous avons pensé que notre ouvrage, dont l'objet est de présenter la Méthode sous un aspect plus développé, en rassemblant tout ce qui était encore épars et disséminé, pourrait mieux convenir aux pères de famille, aux institutions des deux sexes où le désir, le sentiment d'une véritable instruction, ne peuvent manquer d'introduire de nombreuses applications de la nouvelle méthode aussitôt qu'on en connaîtra le but et les bienfaits.

Soutenu par cette pensée, uniquement fondée sur la conviction de l'utilité de notre entreprise, nous l'avons étayée sur un plan général, qui, en France, n'avait pas encore eu d'antécédens, et qui offrît toutes sortes de facilité aux pères de famille, aux instituteurs, aux maîtresses, pour pratiquer la méthode; aux élèves, pour profiter de leurs leçons, avec la perspective d'entrer dans le monde formés par un enseignement aussi substantiel que rapide, et d'y remplir un jour dignement leurs destinées. Nous nous sommes moins occupé du soin de parer notre style, que de lui conserver, dans l'exposition de la méthode et de ses détails, ce caractère d'exactitude et de vérité qu'on ne trouvera encore dans aucun Manuel, aussi complétement peut-être que dans celui-ci, et qui fera sans doute son seul mérite.

THÉORIE

DE

l'Enseignement Universel.

INTRODUCTION ESSENTIELLE.

La méthode Jacotot, ou l'enseignement universel, est une expérience faite sur l'entendement humain, qui, sans être nouvelle, par la manière dont son auteur a su la reproduire, et la puissante impulsion qu'elle donne aux jeunes esprits, s'applique avec un égal succès à l'enseignement de toutes les sciences, et assure aux élèves des progrès frappans dans toutes les branches des connaissances humaines, qui paraîtraient tenir du prodige, s'ils ne reposaient sur des faits de la plus incontestable évidence, sur des résultats à l'abri de toute controverse.

Quelque imposante que puisse paraître une telle assertion, il peut rester dans l'esprit de ceux qui ignorent ces résultats certains doutes contre lesquels ils sont souvent sans armes : avant d'accorder une foi entière à un fait, quelque fidèle qu'en soit l'autorité, on veut en connaître l'origine et la cause, et comment elles opèrent. Plus la marche de la méthode sera rapide, étonnante, plus grande sera la disposition au doute, jusqu'à ce que l'expérience ait achevé de produire enfin la conviction. Reconnaissant alors ses résultats d'une évidence géométrique, la simplicité de principes, l'immensité d'ap-

plications, enfin l'excellence de la méthode, on n'hésitera plus à en faire jouir les élèves. La doctrine de l'*émancipation intellectuelle* est éternelle comme la vérité.

On s'étonne avec raison que l'instruction ait été si longtemps privée d'un secours si extraordinaire; la réponse est facile: c'est que les sciences ont été créées, organisées, sans que la marche suivie pour leur acquisition ait été suffisamment observée, analysée: de ce que l'esprit de l'homme ne se meuble de connaissances solides et durables qu'en comparant celles qu'il connaît avec celles qu'il ne connaît pas encore; aussi les principes de l'*enseignement universel* reposant sur la nature de l'intelligence humaine, on peut compter avec certitude sur leurs résultats; tandis que les vieilles routines comme les corps célestes, tournant sans cesse dans les mêmes orbites, l'élève y roule avec elles dans un chaos métaphysique, et s'évertue de l'inconnu au connu pendant sept ou huit années, jusqu'au moment où, brisant les entraves des *supins* et des *déponens*, il sent le besoin d'études plus substantielles.

Un homme a fait de nos jours plus que tous ses prédécesseurs pour débrouiller le chaos de l'enseignement en faveur d'une jeunesse studieuse, réduite naguère à sécher sur des travaux aussi fastidieux que pénibles, pour apprendre mal peu de chose, à dévorer des années d'ennui avant de pouvoir faire usage de ses facultés naturelles, et secouer le joug sous lequel des traficans de ténèbres, à l'abri d'un monopole oppresseur, s'efforcent d'enchaîner son intelligence. Cet homme, que la France nommera un jour avec orgueil, est M. *Jacotot*, qui, depuis douze années, répand les bienfaits de l'*émancipation intellectuelle*, en dépit de la formidable controverse des intérêts blessés, de l'orgueil humilié. Celui qui a su se frayer une route aussi sûre, aussi lumineuse, a acquis des droits à la reconnaissance générale: son nom appartient à la postérité.

Aussi l'enseignement universel faisait des prodiges en Belgique, et à peine si nous nous en doutions en France; ce qui, à vrai dire, ne fût peut-être pas arrivé si son fondateur

avait jugé à propos d'exposer plus clairement la théorie et la pratique de sa méthode.

Considérant que ce serait s'associer à ce grand bienfait que d'en rendre les procédés et les exercices accessibles à toutes les intelligences ; ne dussions-nous contribuer qu'à les répandre, nous avons osé entreprendre cette tâche difficile, résolu d'emprunter nos matériaux à toutes les sources lucides qui nous en offriront de propres à éclairer notre marche et remplir nos vues, soigneux toutefois de ne pas nous écarter de ceux que le fondateur lui-même a consacrés dans ses propres ouvrages.

Avant d'entrer en matière, saisissons le fil qui doit nous guider. Et partons de ce fait, que la méthode consiste à se mettre en face d'un art ou d'une science qu'on veut acquérir, à en considérer séparément tous les faits, c'est-à-dire les examiner, les étudier d'abord dans leur ensemble, ensuite les décomposer, les séparer pour les examiner un à un, jusqu'à ce qu'on en ait obtenu des idées claires et nettes. On recompose alors son sujet en combinant de nouveau l'ensemble de ses élémens, et recherchant les causes et les effets, observant tous les rapports qui les lient entre eux, jusqu'à ce qu'on ait bien saisi cet ensemble, et que, bien compris, les faits s'enchaînent dans notre esprit pour n'y former qu'un seul tout. Nous ajouterons que cette marche s'étend à toutes les branches des connaissances humaines, quelle qu'en soit la nature, soit physique, soit morale.

Cette indication, que nous développerons ailleurs d'une manière plus étendue, doit suffire maintenant pour arriver à cette observation qui n'était encore venue à l'esprit de qui que ce fût (on la doit à M. *Jacotot*), que cette méthode, incontestablement la meilleure pour découvrir comment, en général, les sciences ont été créées, pourrait bien être aussi la seule bonne pour les enseigner. Honneur et gloire à celui qui, le premier, mit au jour cette heureuse conception ; qui, le premier, aperçut dans ces deux cas l'identité de raison pour l'appliquer à l'ÉMANCIPATION INTELLECTUELLE !

Une idée si ingénieuse est devenue pour nous un trait de lumière. Nous avons pensé que la méthode la plus sûre pour faire découvrir les principes des sciences pourrait aussi nous conduire à trouver comment la méthode elle-même a été découverte, en remontant aux sources identiques d'où son auteur a su la faire jaillir, c'est-à-dire à la révolution philosophique du dix-huitième siècle. Essayons de mettre en évidence une proposition si essentielle au développement de notre théorie ; à mesure que nous avancerons, de nouveaux rapports se multiplieront devant nous pour en établir l'incontestable analogie.

L'histoire du dix-huitième siècle n'a été, pour ainsi dire, qu'une lutte opiniâtre contre l'esprit du moyen âge et la victoire définitive de l'indépendance humaine sur le principe philosophique de cet âge informe. Veut-on des preuves de la justesse de cette assertion ? il suffit de remonter jusqu'aux divers systèmes qui prévalaient alors, qui ont trouvé des racines profondes dans l'espèce même de la philosophie de cet âge, pour se développer sous des formes plus larges et plus libérales.

On ne conçoit bien un mode d'enseignement qu'après l'avoir scruté dans ses rapports, dans son caractère, et sur la foi de la vérité qu'il paraît renfermer. S'il est important d'arriver à la solution d'un problème par une judicieuse investigation, il ne l'est pas moins de s'assurer de l'espèce et de la diversité des rouages et des antécédens mis en œuvre, si l'on veut obtenir des résultats comparables et remonter jusqu'aux principes mêmes qui ont concouru à sa découverte.

Le résultat de notre exploration nous conduit visiblement, au développement des principes de l'émancipation intellectuelle. Achevons d'en produire la preuve.

Ainsi, en se reportant à la philosophie du dix-huitième siècle, on y reconnaît deux bases fondamentales : le développement SPONTANÉ et la RÉFLEXION ; d'où il résulte que l'instrument de la réflexion n'est autre que l'ANALYSE, c'est-à-dire

la décomposition ou séparation de ce qui est complexe. La réflexion a-t-elle observé un phénomène; il faut qu'elle le reproduise sous de nouvelles formes, jusqu'à ce qu'elle soit parvenue à le connaître dans toutes ses apparences et par tous ses attributs.

Toutes ces parties étudiées, reste à chercher les rapports qui les lient entre elles, pour les reconstruire dans leur intégrité primitive.

Or, cette séparation ou décomposition d'un tout, ayant reçu la dénomination d'*analyse;* sa recomposition ou la récollection de toutes ses parties prendra la dénomination de *synthèse.* Ainsi, décomposer un tout primitif sera l'œuvre de l'analyse, et le recomposer de toutes pièces sera l'œuvre de la synthèse. Telles sont les deux opérations vitales qui constituèrent la méthode du dix-huitième siècle. Il est juste d'observer que les siècles précédens avaient plus ou moins participé à la gloire de cette grande découverte; il était réservé au dernier de la faire briller de tout son éclat.

Il est déjà facile de saisir les points de contact entre la MÉTHODE JACOTOT et les divers anneaux qui, par analogie, se rattachent à la chaîne des faits et des idées *mères* dont nous venons de présenter succinctement le tableau, et qui en sont les premiers commentaires: poursuivons.

Deux hommes célèbres, BACON et DESCARTES, furent les pères de la révolution philosophique du dix-septième siècle, tous deux renommés chacun par un traité de la méthode. Celui de Bacon consiste dans l'analyse et la synthèse; il veut que la philosophie ne soit autre que l'observation et l'induction à la réalité, surtout celle qui dissèque et anatomise la nature, en s'élevant du particulier au général, du connu à l'inconnu, des phénomènes à leurs lois.

Descartes établit dans sa patrie la même méthode, en donnant l'exemple à côté du précepte avec ce degré de précision qui le caractérise. Ainsi ces deux grands hommes ont commencé à mettre dans le monde la véritable méthode, en renversant

la scolastique ; et en opposant à l'esprit d'hypothèse une barrière insurmontable.

Le dix-huitième siècle suivit la révolution philosophique du dix-septième ; non-seulement il adopta l'analyse, mais il l'a propagée comme une puissance d'action, comme le remède qui devait conduire à toutes les vérités ; jamais il ne s'était fait autant de livres et de recherches. — Ne se fier qu'à l'évidence. — Diviser les objets. — Faire des dénombremens aussi étendus, aussi variés que faire se pourra. Ce qui, en d'autres termes, est recommander à l'analyse d'être complète, et d'épuiser l'observation avant d'en tirer aucune conclusion : telle fut la méthode de Descartes. Il serait difficile de n'y pas reconnaître déjà les élémens les plus saillans de celle de M. *Jacotot*.

Ainsi le dix-huitième siècle a emprunté au dix-septième l'opération méthodique, qui avait enfanté tout ce qui s'était fait de bien ; et en la développant, il a consacré la révolution qui en avait été le fruit ; il l'a étendue, achevée, consommée. Depuis, les *Reid*, les *Kant*, les *Locke*, les *Condillac*, les *Helvétius*, etc., contribuèrent plus ou moins à mettre l'analyse sur le trône.

Locke démontra à son tour qu'une analyse exacte précise les idées, les réduit à des idées plus immédiates dans leur origine, ou plus simples dans leur composition ; il prouva que toutes sont le résultat des opérations de notre intelligence sur nos sensations reçues, ou des combinaisons de ces mêmes sensations que la mémoire nous représente simultanément. Il fait voir qu'en attachant un mot à chaque idée, après l'avoir analysée et circonscrite, nous parvenons à nous la rappeler constamment la même, ou toujours formée des mêmes idées plus simples, et renfermée dans les mêmes limites. Jamais analogie fut-elle plus palpable ?

Le chef-d'œuvre de Condillac, le *Traité des Sensations*, quoique reposant sur l'hypothèse de l'homme statue, qui enfanta l'homme machine et l'homme plante, réunit à lui seul tout le luxe de l'analyse.

Ainsi, après avoir généralisé l'esprit d'analyse, l'avoir propagé dans toutes les parties de l'Europe civilisée, la philosophie du dix-huitième siècle en a fait une véritable puissance.

L'observation des phénomènes qui accompagnaient les compositions et les décompositions des corps, l'analyse des substances en élémens de plus en plus simples, acquirent une précision toujours croissante. C'est ainsi que l'illustre *Lavoisier* a légué à la chimie la méthode analytique devenue la mère de la chimie moderne. Long-temps avant lui, tout ce que la crédulité en délire avait inventé d'extravagances semblait s'être concentré dans la tête des chimistes. Il fut le créateur d'une science toute nouvelle; l'eau et l'air furent tour à tour décomposés et recomposés; telle fut l'immensité de la science de Levoisier, que tout ce qui existe sous le ciel est devenu de son domaine. C'est ainsi que l'analyse philosophique a produit la physiologie du trop regrettable Bichat; que le même mouvement l'a successivement propagée dans la littérature, les sciences morales et métaphysiques, la grammaire, etc., et que M. *Jacotot* y a trouvé le type de sa précieuse méthode.

Au tableau des sciences doit s'unir naturellement celui des arts, qui, s'appuyant sur elles, ont pris une marche plus sûre en brisant les chaînes où la routine les avait retenus. Quelles beautés sublimes ou touchantes n'ont pas été saisies? Quels sujets n'ont pas été traités? Quels caractères n'ont pas été tracés? Eh combien ces immenses progrès obtenus de tous côtés ne devraient-ils pas encourager, assurer ceux qu'il importe de faire faire à l'art d'enseigner et d'instruire? Leur heureuse influence ne devrait-elle pas être placée au nombre des causes les plus actives du perfectionnement de l'intelligence humaine, par un emploi moins imparfait des méthodes, un meilleur choix d'objets d'enseignement, et d'après des dispositions qui permissent d'en saisir promptement les combinaisons, d'en créer plus activement de nouvelles, et de les

mettre plus directement en rapport avec les besoins de notre civilisation actuelle ?

Enfin, depuis ce moment où le génie de Descartes imprima aux esprits une impulsion si générale, nous avons vu les lumières et le génie se montrer sur cette partie du monde d'où la barbarie du moyen âge les avait exilés, acquérant sans cesse de nouvelles forces, gages certains de l'influence qui tend à embrasser la généralité de l'espèce humaine. Locke osa le premier déterminer la nature des objets que l'intelligence de l'homme est appelé à connaître, et des vérités qu'elle est capable d'embrasser. La méthode devint un instrument universel pour perfectionner les sciences physiques et en éclairer les principes ; il analysait les procédés de l'esprit dans chaque genre de connaissance ; de là est résultée la connaissance intime des facultés de l'homme, et la déduction de cette vérité qu'il est un être sensible, capable de former des raisonnemens, d'acquérir des idées morales, etc., déduction sur laquelle sont établies les bases fondamentales de l'*enseignement universel.*

Des progrès non interrompus ont fait depuis la gloire de plusieurs hommes de génie. Les sciences n'ont pu s'étendre sans qu'il se formât entre elles des points de contact ; d'heureuses applications ont prouvé que la science des combinaisons peut disposer les observations de manière à rendre les rapports, les résultats, l'ensemble plus faciles à saisir. Si la langue de l'algèbre n'est par elle-même qu'un instrument particulier à la science des quantités, elle renferme aussi les principes d'un instrument universel, applicable à toutes les combinaisons d'idées, soit métaphysiques, soit morales, etc. M. *Jacotot* a su rendre ce principe évident, en l'appliquant à diverses compositions de ses élèves ; en montrant comment, par d'heureuses combinaisons, les efforts du génie peuvent concourir à une grande découverte, pourvu qu'on ne lui attribue pas de certitude supérieure à celle qui peut naître de l'exactitude de l'observation.

Nous n'avons jusqu'ici exposé les progrès de la philosophie que d'après les hommes célèbres qui l'ont étendue, perfectionnée; alors se forma en Europe une classe d'hommes moins occupés des découvertes de la vérité que du soin de la répandre; qui mirent leur gloire à reculer les limites des connaissances humaines, en signalant tous les préjugés de l'ignorance, jusque dans ces asiles des vieilles corporations enseignantes, où ils étaient recueillis, propagés par des classes nombreuses, ennemies de toute innovation, qui, végétant dans l'enfance de leurs premières époques, retranchées derrière la barbe grise d'Aristote, n'existaient que par les mêmes préjugés, n'étaient puissantes que par l'empire de la routine et la torture morale du monopole universitaire si propre à tout glacer, à tout paralyser partout où il règne.

Les générations précédentes eurent sans contredit leur jeunesse relative; l'antiquité elle-même retentit d'éloges d'une antiquité plus reculée; mais nous, *modernes*, qui avons recueilli, accumulé tout ce que la vie humaine, le temps et l'antiquité ont produit d'expérience sur les hommes et sur les choses, c'est nous qui sommes à notre tour les *barbes grises*, nous qui sommes entrés dans la lice d'un enseignement vital, forts de tous ces avantages?... N'importe, *point d'innovations!...* Mais toute institution a commencé par être une *innovation*, ou bien tout ce qui existe était mauvais dans son origine?.. De là point de vaccine, point d'enseignement mutuel ou *primaire*, point *d'émancipation intellectuelle*, rien même de ce qui sera grand, généreux ou utile; stationnaires isolés de tout mouvement social, nos universitaires continueront à s'endormir dans une douce quiétude; aucune idée de réforme, d'amélioration ni de concurrence ne viendra troubler leur avenir dans un système en désharmonie avec nos mœurs, les nécessités et le but de la société actuelle.

C'est ainsi qu'une jeunesse avide d'instruction continuera *sous leur bon plaisir* à pâlir sur des thèmes, à balbutier des vers latins, des amplifications ampoulées, et terminera en-

fin cet utile système par des *ergoteries* qualifiées du nom de *logique*, ou un ramas de lieux communs sous le nom de *philosophie*. Rien d'usuel, aucunes connaissances spéciales ne seront appelées à rendre les jeunes gens propres au commerce, aux voyages, à tous les genres d'industrie. Sortis du collége la tête remplie de Grecs et de Romains, ignorans de tout ce qui les entoure, c'est ainsi qu'ils seront préparés au choix d'un état honorable, à rendre un jour d'éclatans services à l'Etat, à la patrie, à eux-mêmes.

N'est-il pas admirable qu'à travers les flots de lumière répandus par torrens dès le dix-huitième siècle, et qui, par l'irrésistible mouvement social qu'ils déterminèrent, préparaient la ruine de tous ces systèmes poudreux, tant de riches monumens soient restés stériles pour l'enseignement du jeune âge ; qu'il se traîne encore à travers le fatras scolastique sous les lisières des vieux erremens, sous le joug de l'arbitraire et du monopole? Croirait-on qu'en présence des matériaux si nombreux, dont nous venons de parcourir l'imposante et riche nomenclature, rien ou presque rien n'ait été créé dans l'intérêt de la jeunesse; que pas un seul code d'exercices-pratiques et satisfaisant n'avait encore (avant celui dont M. *Jacotot* vient de leur rendre le bienfait) été conçu, exécuté sur les traces de nos grandes illustrations pour favoriser le début des jeunes élèves ! Est-ce enrichir leur entendement que de commencer par l'abrutir du jargon métaphysique des langues, dont une partie, purement philosophique, est au-dessus de leur portée : tandis que l'autre, n'étant pour eux qu'un vain ramas de mots, ne se rattache à rien de ce qu'ils connaissent ? Des mots ! est-ce là le stimulant le plus propre à fertiliser de jeunes esprits, sur qui reposent tant de nobles espérances !

N'est-ce pas plutôt à développer, à meubler la mémoire, en perfectionnant l'entendement, que doivent tendre tous les efforts; et encore à diriger toutes les puissances d'attention du premier âge, sur ce qui, frappant fortement ses sens, est

le plus apte à l'intéresser vivement? Sachez donc fixer cette attention, non par la contrainte et l'ennui, mais piquez, entretenez cette curiosité si facile à mettre en action par un attrait aimable, et vous vous convaincrez combien il existe à cet âge de sentiment et de raison, si vous avez su y rattacher l'aliment convenable, en harmonie avec le modèle précieux qu'assigne la méthode.

C'est par nos sens que pénètre dans l'âme l'impression de nos premières idées; en vain chercherait-on à y faire entrer des notions abstraites avant d'y avoir fait germer les premières. Comment de jeunes esprits se formeront-ils à la connaissance des choses d'ici-bas, si le plus grand nombre d'objets sensibles n'a été soumis d'avance à l'action de leurs facultés, si témoins des faits, ils n'ont été mis à portée de les comparer, d'en saisir les analogies? quelle espèce d'idées concevra l'enfant, si le spectacle d'un monde animé n'a été pour lui un sujet préalable d'analyse continuelle et d'observation?

Eh! quelles mines fécondes ne lui sont pas ouvertes dans les principaux phénomènes de la nature, dans le mécanisme de nos perceptions, dans les merveilles des arts, dans les trésors de l'histoire et les scènes du monde, dans nos affections, nos passions, nos vertus, et enfin dans tout ce qui, étant accessible à de jeunes esprits, sans être encore la science, peut le mieux *activer* leurs facultés intellectuelles, orner leur imagination, émanciper leur intelligence! Les sciences physiques, mathématiques et naturelles, reléguées dans l'ancien système à la fin des études, prennent dans notre méthode la place que leur assigne leur importance. Une langue morte n'y est plus la base unique et ridicule sur laquelle reposait l'édifice moral et intellectuel de l'instruction de l'homme. On leur fait comprendre que la seule étude des mots n'est pas tout dans la vie; que les sciences philosophiques de l'idéologue comme celles du publiciste peuvent s'allier aujourd'hui aux connaissances positives et plus substantielles des études de la jeunesse, et

être mises en harmonie plus directe avec nos besoins sociaux.

C'est ainsi que la Belgique donnant le signal, a vu la première s'élever et croître une génération nouvelle, instruite par l'immense bienfait de l'*émancipation intellectuelle;* c'est par elle que nos propres élèves, s'exerçant sur ces divers objets, apprennent chaque jour *quelque chose*, y rapportent tout le reste; qu'ils observent; jugent, comprennent, associent et retiennent; qu'ils deviennent orateurs et écrivains instruits; apprendre, pour eux, n'est que mettre en action quelque faculté nouvelle.

L'esprit de notre époque est exigeant, il ne se contente plus d'enseignement rétrograde ni de belles utopies, il lui faut des progrès et des réalités; si quelques méthodes ont à souffrir d'une investigation sévère, les succès de celles qui y survivent n'en sont que mieux assurés.

Un seul homme, mieux inspiré à lui seul que tous ses prédécesseurs, planant sur les préjugés de la routine avec la supériorité du génie qui domine son siècle, osa proclamer l'*émancipation intellectuelle;* non-seulement il ambitionna la gloire d'agrandir le cercle des connaissances humaines; en appliquant la méthode des grands hommes du dix-huitième siècle à l'instruction générale, mais il démontra qu'elle peut s'étendre à toutes les branches des connaissances humaines, comme à tout ce que l'intelligence de l'homme est capable d'atteindre. Ainsi, en définitive, la Méthode Jacotot, ou le code d'exercices sous le nom d'*enseignement universel*, est l'heureuse application à l'enseignement de toutes les sciences physiques ou morales, de la méthode reconnue *la seule bonne* pour les découvrir, et transportant les élèves par une instruction prompte et sûre au-delà des limites de leur âge, elle a justifié le titre d'*émancipation intellectuelle* que lui a donné son illustre auteur. Le nom de M. Jacotot, comme celui de Descartes, est acquis à la postérité.

Tels sont les bienfaits de sa méthode, que tout individu, animé d'une volonté ferme et d'une attention soutenue,

quelles que soient ses facultés naturelles, peut parvenir à un haut degré de perfection dans toutes les branches qui constituent une éducation parfaite; M. *Jacotot* révèle à l'homme qu'il peut tout ce qu'il veut; qu'il ne doit pas se laisser abattre par la supériorité de ceux qu'il prend pour modèles, mais s'efforcer de les atteindre, de les dépasser même s'ils s'arrêtent. A ces encourageans principes se joint un système d'aggrégation entre les diverses branches d'enseignement, tel que les élèves, après deux ou trois années d'études, répondent sur le grec, sur le latin, sur la philosophie, sur les mathématiques, sur l'histoire et la géographie, de manière à se faire recevoir, comme on dit encore, au rang de *bacheliers-ès-lettres*. Et de jeunes demoiselles, après deux ou trois années de travail, savent en histoire, en géographie, en arithmétique, tout ce qu'il en faut; connaissent une ou deux langues étrangères; savent le français de manière à produire en peu d'instans sur des mots donnés à volonté des morceaux littéraires, moraux ou philosophiques, tels que nous en verrons ailleurs. Les mêmes élèves en se récréant, et sans nuire à d'autres exercices, peuvent apprendre la musique et le dessin, de manière à improviser et à exécuter un chant avec accompagnement de piano, sur un sujet donné, et à dessiner ou peindre tout ce qui se présente d'après la bosse ou d'après nature.

Quel que soit en lui-même le nombre des élémens de la méthode, on peut la renfermer en trois parties principales; savoir: une partie MNÉMONIQUE, une partie ANALYTIQUE, et une autre SYNTHÉTIQUE.

La première consiste à confier un livre ou un texte quelconque à la mémoire, et à le répéter tous les jours: c'est la partie MNÉMONIQUE.

La seconde est ANALYTIQUE, en ce qu'elle oblige l'élève à réfléchir sur ce qu'il a appris par cœur, et à distinguer de lui-même les mots et les rapports qui unissent les idées.

La troisième est SYNTHÉTIQUE, puisqu'elle conduit l'élève à mettre en œuvre, dans des compositions variées, les maté-

riaux qu'il a rassemblés par les deux premières, sous le nom de DÉVELOPPEMENS, IMITATIONS, PORTRAITS, PARALLÈLES, DESCRIPTIONS ANIMÉES, SYNONYMES D'EXPRESSIONS, de PENSÉES, de RÉFLEXIONS, etc., etc. C'est dans la manière dont M. Jacotot fait employer ces trois procédés qu'il faut chercher le caractère distinctif de sa méthode. 1° Apprenez un livre par cœur, répétez-le sans cesse pour ne pas l'oublier, et rapportez-y tous les autres livres, ou bien, sachez quelque chose, et rapportez-y tout le reste ; ce qui signifie : quand ce reste, qui nous est inconnu, se présentera à vos yeux, rendez-vous en compte, expliquez-le par ses ressemblances avec ce que vous avez appris. Cette partie est entièrement analytique, est toute de réflexion, elle doit utiliser le dépôt confié à la mémoire pour l'appliquer à de nouvelles combinaisons, et en tirer le plus grand parti possible. Cette analyse doit toujours être *spontanée* de la part des élèves.

Or, savoir un livre et y rapporter tous les autres comprend toute la méthode, en ce que les autres livres ne sont autre chose que le commentaire ou le développement des idées contenues dans le premier ; en un mot, rapportez toutes les liaisons d'idées des autres livres à celle du *livre-modèle*, il ne s'agit plus que de voir en quoi tout cela diffère ou se ressemble, et de confronter les styles en exerçant l'élève à comparer toutes les peintures d'un même sentiment, à faire avec soin l'examen des mots, des expressions, etc. Il ne saurait désormais les prononcer sans réveiller dans son esprit les idées qu'il y attache ; et si dans une circonstance analogue il éprouvait le même sentiment, l'expression se représenterait d'elle-même. C'est ainsi que toutes définitions sont extraites de la connaissance des faits *généralisés*. Voyez donc des faits, ils vous fourniront des réflexions. Veut-on, par exemple, parler de la *vanité*, de la *présomption*, etc., en regardant le fait dont ils sont le signe, nous aurons la perception de la chose, et nous la définirons.

Ainsi, cette chose à apprendre, quand il s'agit des langues,

c'est un livre. Pour le latin, c'est l'EPITOME avec la traduction en regard; pour le français et les langues étrangères, c'est TÉLÉMAQUE.

La pureté du style, l'excellence de la morale, la variété et l'intérêt des faits, rapprochent ce livre de tout ce que l'antiquité nous a laissé de plus parfait. C'est à l'aide du Télémaque que les élèves apprennent à lire, à écrire, à comparer les mots, les expressions, les faits; à raisonner, à définir, à généraliser. C'est ainsi que les élèves, se reproduisant sans cesse les mêmes objets que la répétition continue, saisissent une foule de rapports qui se succèdent, s'enchaînent et se développent à l'infini par la réflexion. Ainsi l'élève devra tout à Télémaque: la *lecture*, l'*écriture*, la *langue maternelle*, la *grammaire*, la *logique*, l'*éloquence*: car tout se trouve dans ce livre; style élégant, récits variés, éloquence douce, vertueuse et persuasive, telles sont les qualités précieuses qui justifient le choix du modèle: Télémaque est le livre de l'enfance comme de l'âge mûr.

» PREMIER PRINCIPE. — Un bon système d'enseignement doit aider à la fois l'esprit et la mémoire; présenter d'abord les idées dans l'ordre le plus facile à saisir; ensuite les offrir à la mémoire, de manière à ce quelle les retienne promptement et puisse en évoquer le souvenir à volonté.

» SECOND PRINCIPE. — La même méthode qui seule a pu faire découvrir toutes les sciences, est aussi la seule qu'on puisse employer pour les enseigner.

» TROISIÈME PRINCIPE. — Mais pour devenir savant, il ne suffit pas d'avoir appris, il faut encore avoir retenu, et pouvoir retrouver à volonté les connaissances que l'on a acquises.

» QUATRIÈME PRINCIPE. — Pour donner à la mémoire toute sa puissance, l'homme doit s'appliquer à associer toutes ses idées entre elles; il doit se former d'abord un centre ou noyau d'idées qu'il sache retrouver toujours à volonté, puis s'efforcer d'y rattacher sans cesse et d'y lier ses connaissances nouvelles, afin d'en former un seul tout inséparable, et dont aucune partie ne puisse s'offrir à son esprit, sans réveiller aus-

sitôt le souvenir de toutes les autres. On verra ailleurs combien cette application est ingénieuse et féconde.

» CINQUIÈME PRINCIPE. — Après avoir ainsi décomposé un fait et compris ses élémens, on cherche à le recomposer; on compare, on combine tous ses rapports un à un, deux à deux, etc., on recherche leurs causes et leurs effets, jusqu'à ce qu'on se soit formé des idées claires de chaque groupe d'élémens, et enfin du fait entier. Ce fait alors bien connu, on étudie les autres de la même manière; puis on les combine entre eux, en s'attachant toujours à saisir les rapports qui les unissent, à remonter des faits à leurs causes et aux lois qui les régissent, jusqu'à ce qu'on ait bien compris chaque groupe de faits, et enfin tout leur ensemble. La science qu'on voulait découvrir est alors tout-à-fait connue.

» Ainsi DÉCOMPOSER d'abord pour observer les faits, ou leurs élémens un à un: puis RECOMPOSER en comparant les faits entre eux, jusqu'à ce qu'ils ne fassent qu'un seul tout, telle est en résumé la marche à suivre pour arriver à connaître également bien les moindres applications et les principes les plus élevés d'une science. La nécessité de se soumettre à cette marche n'est plus contestée aujourd'hui dans le monde savant; mais il n'était encore venu à l'idée de personne que cette marche pour découvrir les sciences pourrait bien être aussi la seule bonne pour les enseigner.

» En effet, toute idée nouvelle acquise par un élève n'est-elle pas pour lui une découverte? Que cette découverte ait lieu en observant les faits et leurs rapports dans la nature même ou en lisant dans un livre la description de ces faits et de leurs lois, ou en les entendant exposer par un professeur, que peut-il y avoir de changé par là, soit à la méthode, soit à l'ordre dans lequel les idées doivent être présentées à l'esprit pour être comprises? Ne sont-ce pas, dans tous les cas, les mêmes faits, les mêmes rapports qu'il faut comprendre, soit en les *voyant*, soit en les *lisant*, soit en les *entendant*? Ainsi, faire apprendre une science à un commençant c'est la lui faire

découvrir. Il doit nécessairement refaire pour son propre compte tout le travail auquel ont dû se livrer les inventeurs.

Citons ici deux exemples que nous emprunterons à M. *Jacotot* lui-même (LANGUE MATERNELLE, pages 15 et 16), et qui nous fourniront la découverte de deux faits par analogie.

» Le plus petit enfant, dit-il, est capable de voir, par conséquent de comprendre le terme le plus abstrait. Je prends l'expression EXACTITUDE DE LA POLICE. Donnez toutes les définitions, et nous voilà dans la vieille doctrine. Que faire donc? Faites remarquer à l'enfant l'ensemble des faits qui dans son livre se nomme *exactitude de la police*. Par exemple, onze heures sonnent, on entend la cloche de retraite; je vois le commissaire entrer dans un café; il enjoint aux habitués de se retirer, ceux-ci demandent encore une minute, il refuse, on sort, et le café est fermé quand la cloche a cessé. »

Massillon dit: *L'élévation, qui blesse déjà l'orgueil de ceux qui nous sont soumis, les rend des censeurs plus sévères et plus éclairés de nos vices.* Quel est l'enfant, dira-t-on, qui comprendra ce langage? Mais ce sera le premier venu qui se rappellera les faits analogues à ceux que Massillon a vus. Ainsi, je vois un élève sans cesse gourmandé par son professeur, l'orgueil de l'élève s'irrite de ces réprimandes. Si le professeur a quelque défaut, quelque ridicule, quelque tic imperceptible pour tout autre, l'élève le découvre d'abord et l'exagère. Les réprimandes sont justes, mais l'orgueil de l'élève est blessé de l'autorité de son professeur, ce qui le rend attentif, clairvoyant, sévère pour ses défauts. J'observe que cette représaille est applicable à toutes les classes de la société, et j'arrive à cette maxime de Massillon: *L'élévation qui blesse déjà*, etc.

« C'est ainsi qu'en regardant agir la nature, en observant, en comparant les faits, en considérant comment et dans quelles circonstances ils se produisent, en remontant de ces faits

à leurs causes et à leurs règles ; nous les recréons, pour ainsi dire, nous-mêmes, car tout fait a sa cause, et toute cause produit son effet suivant une loi qu'on peut voir en y regardant. Lisez cette maxime de Massillon à des élèves, ceux-là seuls la comprendront qui auront observé les faits ou d'autres faits analogues; ils verront que les choses se passent comme le dit ici Massillon. Les autres n'y trouveront qu'une phrase vide de sens, car aucune règle, aucun fait n'est intelligible pour l'homme que dans ses applications. Qu'on veuille y réfléchir, et l'on verra que, pour comprendre une règle comme pour la découvrir, il faut avoir vu ou imaginé un fait où elle soit en quelque manière réalisée, mise en action, en pratique. Que si les lois physiques ou morales de la nature ne peuvent s'apercevoir ailleurs que dans leurs applications, il faut donc avant tout appeler l'attention sur ces applications, c'est-à-dire sur les faits; on remontera ensuite des faits à leurs causes, et on s'attachera à faire observer aux élèves les lois immuables suivant lesquelles ces causes produisent invariablement leur effet. Ainsi, pour enseigner une science, il faut suivre en tout point la même méthode que pour la découvrir.

» Nous venons d'expliquer comment on apprend; voyons maintenant comment on *retient*, ou plutôt comment on *retrouve*. Le triomphe de la mémoire serait donc, non pas de retenir les idées toutes à la fois présentes à l'esprit, mais de pouvoir les y rappeler toutes à volonté. Or, toute la puissance de la mémoire paraît reposer sur l'*association des idées*. C'est par son secours que tant de souvenirs qui semblaient évanouis sont réveillés dans notre intelligence, et c'est faute de l'appeler sans cesse à notre aide que tant d'autres se perdent sans retour. Si nous savions rattacher méthodiquement les unes aux autres toutes les idées une fois acquises, notre mémoire prendrait tout le développement dont elle est susceptible, et l'on serait surpris de son étendue. »

» Pour tirer parti de ce que nous savons, c'est peu d'avoir attaché des idées à des mots écrits ou parlés, il n'importe pas

moins de les associer entre elles. Tant qu'elles sont isolées les unes des autres, elles se présentent bien rarement à notre souvenir et nous sont d'un faible secours ; mais si nous nous proposons de les associer dix à dix, de les grouper cent à cent, mille à mille, alors il suffira qu'une seule d'entre elles soit offerte à notre pensée pour y rappeler toutes les autres à l'instant. Plus on aura saisi de rapports, et, par conséquent, fait d'associations, plus il sera facile de retrouver ses idées l'une par l'autre. Si nous parvenions à les lier toutes ensemble, chacune d'elles serait sans cesse à notre disposition. Or, celui qui pourrait retrouver à volonté tout ce qu'il a appris, passerait pour un prodige d'intelligence et de savoir.

» La plus grande et souvent même la seule différence qui existe entre le sot et l'homme dont on admire le génie, c'est que le dernier a plus observé et fait plus d'associations d'idées que l'autre ; c'est qu'il a eu plus de courage, plus de patience, et qu'il a suivi une meilleure méthode.

» Le principe de l'*association* ou de la *liaison des idées* n'est pas nouveau. Bien des hommes avant M. *Jacotot* en avaient apprécié l'importance ; mais ce dernier a su tirer un grand parti de ce principe, qui domine tout son enseignement et le rend aussi rapide que profitable, quoiqu'il ne le développe nulle part explicitement. Mettons en regard l'opinion d'un homme célèbre en cette matière, et le peu qu'a écrit M. *Jacotot* sur le même sujet.

CONDILLAC.

» L'analyse est l'unique secret des découvertes ; mais quel est celui de l'analyse ? la *liaison des idées*.

» Veux-je réfléchir sur un objet, je remarque d'abord que les idées que j'en ai sont liées avec celles que je n'ai pas et que je cherche. J'observe ensuite que les unes et les autres peuvent se

JACOTOT.

» Je répète sans cesse ce que j'ai appris ; je crains toujours de l'oublier : c'est la base de tout l'édifice ; c'est le terme de comparaison auquel je rapporte tout : il se forme dans ma tête de *perpétuelles liaisons d'idées*, mais leur nombre ne saurait nuire à leur clarté ; l'ordre qui règne dans toutes

combiner de bien des manières, et que selon que ces combinaisons varient, il y a entre ces idées plus ou moins de liaison. Je puis donc supposer une combinaison où la liaison est aussi grande qu'elle puisse l'être, et plusieurs autres où la liaison va en diminuant, en sorte qu'elle cesse enfin d'être sensible.

» Si j'envisage un objet par un endroit qui n'a point de liaison sensible avec les idées que je cherche, je ne trouverai rien. Si la liaison est légère, je trouverai peu de chose, mes pensées ne me paraîtront que l'effet d'une application violente, ou du hasard, et une découverte de ce genre me fournira peu de lumière pour arriver à d'autre.

» Mais que je considère un objet par le côté qui a le plus de liaison avec les idées que je cherche, je découvrirai tout. »

mes acquisitions ne me permet pas de les confondre. Tout est sous ma main, à ma disposition; je le retrouve quand je veux. »

Langue maternelle, page 114.

« Amassez sans cesse, vous ne serez jamais écrasé sous le fardeau de la moisson; la chaîne de vos connaissances ne sera jamais interrompue, vous en retrouverez tous les anneaux, qui se tiennent sans aucune solution de continuité. Les observations d'autrui, comme les vôtres, deviendront votre propriété assurée; vous la communiquerez quand il vous plaira, sans pouvoir l'aliéner jamais.

» Il se forme aussi des liaisons intimes entre vos idées; elles s'entr'aident, elles se développent, elles s'éclaircissent l'une par l'autre; quoiqu'elles se touchent par tous les points, elles ne se mêlent pas. Tout a sa place assignée, tout se présente sans qu'on le cherche, tout se trouve quand on le veut; la plus parfaite unité règne dans cette variété infinie. C'est un cercle immense, dont les points innombrables se présentent à la pensée un à un, s'il lui plaît; réunis ou désunis, au nombre qu'elle a fixé; enfin, dont tout l'ensemble et les détails ne forment qu'un tout que l'intelligence peut embrasser d'un seul coup-d'œil. »

Langue maternelle, page 116.

Mais comment saisir les idées selon leur plus grande liaison? Il faut commencer par la génération même des choses, c'est-à-dire par l'idée première qui a dû produire toutes les autres, l'*analyse*. Il ne faut que de l'habitude pour apprendre

à lier fortement les objets entre eux. Combien de choses ne rencontre-t-on pas dans une même campagne? Des coteaux abondans, des plaines arides, des rochers qui se perdent dans les nues; des bois, où le bruit et le silence, la lumière et les ténèbres se succèdent alternativement, etc. Les poètes éprouvent tous les jours que cette variété les inspire; c'est qu'étant liée avec les plus belles idées dont la poésie se pare, elle ne peut manquer de les réveiller. La vue, par exemple, d'un coteau abondant, retrace le chant des oiseaux, le bonheur des bergers, leur vie douce et paisible, la pureté de leurs mœurs, etc. Ensuite les tempêtes, les flots irrités, et beaucoup d'autres exemples prouvent que l'homme ne pense qu'autant qu'il emprunte des secours soit des objets qui lui frappent les sens, soit de ceux dont son imagination lui retrace les images.

» C'est ainsi que chaque idée éveille une idée nouvelle, met en activité d'autres assemblages d'idées. C'est ainsi que notre esprit peut rendre des images également belles, mais différentes selon les objets rassemblés dans la mémoire. N'a-t-on dans l'esprit que les neiges et les tempêtes du Nord, que les laves du Vésuve? quel tableau résultera de cet ensemble? tout au plus ces montagnes effrayantes qui entourent les jardins d'Armide. Mais si l'esprit ne me rappelle, comme à Fénelon, que des images riantes, les fleurs du printemps, les ondes argentées, etc., les collines y seront couronnées d'orangers, de grenadiers en fleurs; le soleil y sèmera des perles de rosée, l'art y fera jaillir des fontaines d'ambroisie, etc. C'est ainsi que l'esprit, empruntant à la nature ce qu'elle a de plus aimable, produira les impressions les plus vives pour embellir un sujet du coloris de l'imagination et des grâces. Nos propres élèves produisent tous les jours de ces tableaux pour peu qu'ils soient habitués aux exercices de la méthode.

» Ainsi le but de la mémoire est de retrouver nos idées; son moyen est de les associer, elle n'agit pas autrement; on pourrait la définir la *faculté d'associer* les idées. Nous venons

de voir que notre intelligence est capable de voir, de comprendre des faits, de s'en former des idées ; qu'elle peut aussi saisir les rapports qui existent entre eux. Or, quand nous avons une fois compris les rapports qui unissent des faits, ils deviennent pour nous comme les parties d'un seul tout ; ils sont dès-lors unis dans notre intelligence, et aucun d'eux ne peut plus nous être présenté sans réveiller aussitôt le souvenir de tous les autres. On voit que pour lier des idées, il suffit de les comparer, d'observer les rapports qui existent entre elles, et qui sont toujours en grand nombre : rapports de cause à effet; rapports d'identité, d'analogie, de différence ou d'opposition ; rapports des temps ou des lieux, de succession, de voisinage ou d'éloignement, et au besoin, rapports de convention ou purement arbitraires, comme nous en verrons à l'article des langues.

Nous avons exposé aussi bien que nos faibles moyens nous l'ont permis, les idées théoriques et générales de l'enseignement universel ; avant d'en aborder les explications et les développemens pratiques, nous nous arrêterons un instant sur cette opinion du fondateur qu'il présente comme une des bases de son système. Le premier il osa concevoir que sa méthode pouvait s'étendre à toutes les branches des connaissances humaines ; et que l'esprit de l'homme, exerçant partout les mêmes facultés avec les mêmes organes, c'est avec une égale intelligence qu'il peut s'assujétir aux mêmes lois, ce qui a fait proclamer par son auteur l'ÉGALITÉ DES INTELLIGENCES, qu'il avance comme l'une des bases de son système.

Convaincu lui même, M. Jacotot travaille avec assurance, avec énergie, à propager la doctrine de l'égalité intellectuelle. Ses adversaires ne veulent attribuer cette opinion qu'à l'imagination exaltée d'un spéculateur enthousiaste. C'est cependant une de ces conceptions hardies, souvent reproduites, soutenues, controversées avec une égale persévé-

rance, et qui ne peuvent obtenir leur solution et le suffrage des derniers incrédules que de la SANCTION DU TEMPS.

Avant de reproduire les heureuses conséquences qui découlent de cette proposition métaphysique pour les progrès de la méthode, mettons en regard quelques-unes des opinions les plus transcendantes qui militent en faveur de l'opinion de son auteur, quelque erronée qu'on la suppose.

« C'est une erreur, dit Locke, de croire qu'il n'y a que peu d'hommes qui naissent avec la faculté de bien saisir les idées qu'on leur présente ; d'imaginer que la plupart perdent leurs peines à vaincre la paresse *innée* de leur esprit ; le plus grand nombre, au contraire, paraît également organisé pour penser, acquérir et retenir avec promptitude et facilité. Les esprits lourds et inhabiles aux sciences ne sont pas plus dans la nature que les monstres et les phénomènes extraordinaires. Il se trouve donc, dans tous les jeunes gens communément organisés, les mêmes ressources, qu'on laisse souvent échapper avec l'âge.

» Tous les hommes, communément bien organisés, ont une égale aptitude à l'esprit. Plusieurs opinions partagent les hommes sur cet objet. L'esprit, dit-on, est l'effet d'une cause inconnue à laquelle on donne le nom de tempérament ou d'organisation particulière. On dirait mieux : l'inégalité des esprits et de l'intelligence est l'effet d'une cause très-connue, et cette cause est la différence de l'éducation. »

Helvétius.

« Si j'ai commencé, dit M. Jacotot, par donner à entendre que je suppose une intelligence égale dans tous les hommes, mon projet n'est pas de soutenir cette thèse contre qui que ce soit. C'est mon opinion, il est vrai ; cette opinion m'a dirigé dans la succession des exercices qui composent l'ensemble de la méthode, et voilà pourquoi je crois utile de poser en principe : tous les HOMMES ONT UNE INTELLIGENCE ÉGALE. »

Avant-propos, page 8.

» Bien voir, voilà notre nature ; bien dire est le fruit d'un travail opiniâtre ; bien faire n'est pas moins difficile.

« Si je devais résoudre cette question, je dirais : *l'intelligence est égale chez tous les hommes.* C'est le lien commun du genre humain.

Langue maternelle, page 35.

Descartes et Newton partagèrent cette opinion.

Les facultés humaines sont-elles perfectibles par le perfectionnement même des organes qui les produisent? le sont-elles seulement par les progrès des manières de développer ces organes, de les diriger, de les fortifier en les exerçant, soit pour rendre le système plus facile à saisir, soit pour en étendre les limites? Nous n'obtiendrons sur ces objets des lumières incontestables, que par des observations précises et suivant un plan bien combiné.

Condorcet.

Croyez-vous, mon cher élève, qu'il y ait parmi les hommes des esprits différens? — Je vous le demande? — Croyez-vous que je sois plus savant que vous à ce sujet? — Je ne le pense pas. — Pourquoi me questionnez-vous donc? — Parce que vous assurez que tous les hommes ont une *intelligence égale.* — Point du tout, mon ami, j'assure qu'on ne sait ce qu'on dit, quand on assure qu'il y a *différence d'intelligence* parmi les hommes, et qu'on ajoute : cette *différence d'intelligence* est la cause de résultats différens. Dites donc : tel homme compose bien, et exécute mal; cet autre exécute bien, et compose mal; Campistron écrit très-bien; il est contemporain de Racine. Pradon écrit très-mal, il compose très-bien. Il ne parle pas la langue de Racine, mais il compose dans la même intention, etc.

Musique, page 215.

« Celui qui a su se frayer une route » neuve et lumineuse dans la carrière » de l'enseignement, carrière ouverte » depuis tant de siècles chez tous les » peuples civilisés, ne peut être qu'un » homme d'un esprit *supérieur*. Mais » je regrette sincèrement que vous » prétendiez appuyer un système » d'enseignement aussi ingénieux » qu'utile sur des principes qui répu- » gnent à la raison, et qui choquent » même le plus simple bon sens. Vous » soutenez que toutes les intelligences » sont égales, et l'observation prouve, » au contraire, que les *facultés intel-*

Je vous remercie, M. le Duc, de croire que je n'ai pas d'orgueil. Je suis persuadé que vous n'en avez pas non plus; voilà pourquoi je me permettrai, sans craindre de vous blesser, de vous proposer une expérience pour nous éclairer l'un et l'autre. Vous êtes académicien, M. le Duc, vous savez parfaitement la langue française; eh bien, je vous propose de venir à Louvain voir les exercices de nos enfans. Je crois que vous changeriez d'avis si vous vouliez descendre (d'après votre opinion) jusqu'à prendre la plume vous-même, en vous mêlant à nos jeux. Vous

» *lectuelles*, entre les individus, diffèrent autant que les forces physiques; aussi attribuer exclusivement à la paresse ou au défaut d'énergie l'état de médiocrité dans lequel végètent la plupart des hommes, c'est comme si l'on reprochait à un manœuvre, faible et malingre, de se refuser à porter un poids de six à sept cents livres, comme le font habituellement les forts de la halle de Paris. »

Extrait d'une lettre de M. le duc de Lévis à M. Jacotot.

voyez, M. le Duc, que je compte beaucoup sur votre indulgente modestie, quand je vous fais une pareille proposition. J'ai vu beaucoup de littérateurs distingués vaincus dans cette lutte, et j'ai cru à l'*égalité des intelligences*. Mais si un homme comme vous, M. le Duc, se soumettait à cette épreuve, et si, par impossible, il était vaincu, je ne douterais plus, je serais *sûr*.

Extrait de la réponse à M. le duc de Lévis.

Ainsi M. Jacotot pense imperturbablement que *l'intelligence est égale* chez tous. Cette opinion, qu'il avance avec une grande force de conviction, a pu armer la critique contre son système; mais si on la considère, par ses heureux résultats, comme la force de volonté qui anime et transporte les élèves au-delà des limites intellectuelles de leur âge, elle ne s'en généralise que mieux, et on peut la traduire par cette assertion : *l'intelligence humaine est sans bornes*. Disons donc aux élèves qu'ils sont égaux en intelligence, que le temple de sciences est ouvert à tous; que qui que ce soit n'a acquis le droit de donner à un autre un brevet d'incapacité et d'ignorance. C'est ainsi que la méthode sait relever le courage humilié, arracher à l'orgueil l'arme insolente du mépris; que ses résultats ne cessent d'être l'apanage de nobles efforts, d'un travail soutenu et d'une volonté persévérante.

En effet, persuader à un élève qu'il est sans aptitude à s'instruire, que la nature l'a déshérité en le condamnant à un degré d'infériorité intellectuelle, n'est-ce pas comprimer d'avance les efforts de son esprit? Opinion décourageante, qui ne peut tendre qu'à paralyser les progrès de l'intelligence, étouffer tout sentiment d'émulation. Ce n'est pas, dit M. Jacotot, la simple capacité d'apprendre qu'il s'agit de proclamer chez

les hommes, mais la capacité de tout apprendre. L'élève, convaincu de l'égalité des intelligences, ne sera plus tenté de se retrancher derrière son incapacité prétendue, et bon gré mal gré, il faudra qu'il marche de pair avec ses camarades. Ne serait-il pas ridicule d'entreprendre de faire étudier ceux que l'on croit incapables d'apprendre? Or, d'après la méthode, celui qui peut apprendre quelque chose *peut tout apprendre.*

Après avoir suivi l'auteur pas à pas dans la découverte de sa méthode et en avoir exposé la théorie, il ne nous reste plus maintenant qu'à en développer la pratique par l'explication détaillée de ses diverses branches.

LANGUE MATERNELLE.

LECTURE, ÉCRITURE, ORTHOGRAPHE.

LECTURE.

PREMIÈRE LEÇON.

On suppose que l'élève a sous les yeux le premier livre de Télémaque; le maître montre à l'élève le premier mot et dit à haute voix *Calypso*. L'élève, en regardant ce mot, répète de même : *Calypso*.

Le maître répète en séparant chaque syllabe et montrant *Calypso ne*; l'élève répète de même, en montrant : *Calypso ne*.

Le maître recommence en séparant de nouveau chaque syllabe, *Ca-lyp-so-ne*; l'élève répète et indique de même chaque syllabe.

Le maître revient, montre et prononce séparément toutes les lettres composant chaque syllabe : *C*, *a*, *ca-l*, *y*, *p*, *lyp-s*, *o*, *so-n*, *e*, *ne*.

L'élève indique chaque lettre et répète.

On montre à l'élève un *c*, un *a*, un *l*, etc., et successivement toutes les lettres des deux mots; le maître nomme lui-même celles qu'il a oubliées, mais sans s'appesantir dans le commencement sur cet exercice.

Le maître nomme ensuite différentes lettres que l'élève doit indiquer successivement : un *a*, un *l*, un *a*, un *p*, etc. en variant les exercices de toutes les manières.

Alors on recommence la lecture en ajoutant un troisième mot : *Calypso ne pouvait ;* l'élève répète. Le nouveau mot est de même décomposé en syllabes, que l'élève répète ; il essaie de retrouver quelques-unes des lettres qu'il a vues dans les deux premiers. On lui indique celles qui se présentent pour la première fois, et on lui dit le nom des autres.

Ensuite, on retourne à la lecture et on ajoute un mot à chaque reprise à ce qui a été lu précédemment: comme, *Calypso ne pouvait se ;* l'élève le répète. Le mot nouveau est ensuite décomposé en syllabes que l'élève répète constamment en montrant la syllabe qu'il prononce.

On vérifie si l'élève connaît les lettres des trois premiers mots ; et on en revient à la décomposition des mots, toujours en recommençant du premier mot de la phrase, et en ajoutant un mot de plus à chaque fois jusqu'à ce qu'on ait complété la première phrase : *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse*, en revenant à chaque mot sur la vérification des lettres.

Quand la phrase a été ainsi achevée et analysée, on en fait recommencer la lecture à plusieurs reprises, en y ajoutant à chacune un mot différent. A un signal convenu, l'élève lit très-lentement ; à un second signal, il lit plus vite et plus vite encore à un troisième ; puis à d'autres signaux, il reprend le premier mouvement en variant le ton de sa voix, et s'arrêtant même au milieu d'un mot, pour qu'un autre reprenne et continue la lecture.

Le premier avantage de cet exercice est qu'en plaisant aux élèves, il fixe leur attention, leur fait retenir la phrase par cœur ; leur apprend à diriger leur voix et les accoutume à donner à toutes leurs actions cette attention continuelle qui deviendra plus tard la principale cause de leurs progrès futurs.

On s'assure si l'élève distingue bien tous les mots les uns des autres, de manière à pouvoir montrer chacun d'eux et à les nommer sans hésiter. On demande, *pouvait* — *Ulysse* —

—se—départ—Calypso, etc.; les mots oubliés ne lui sont rappelés qu'après des efforts inutiles tentés de sa part pour les reproduire de lui-même. Quand il sait lire quelques mots, on lui fait apprendre les syllabes; par exemple : combien de sons ou de syllabes dans *Calypso?* — *Rép.* — Trois. — Nommez-les. — *Ca—lyp—so*, etc.

Après la vérification des mots, on fait rechercher par l'élève toutes les syllabes qu'on peut former par la décomposition de chaque mot. Ainsi le maître, après avoir fait nommer *pouvait*, montre et fait nommer successivement *pou — ou — pouv—po—ai—vait—pouva—ouvait—ouva—ivait*, etc.

Il ne faut jamais négliger les répétitions qui doivent au contraire se renouveler chaque jour; car plus elles sont fréquentes, plus les progrès seront rapides. Qu'on fasse bien attention surtout si l'élève regarde quand on lui montre *Calypso*. Observez s'il regarde ce mot en le prononçant. Souvent les élèves répètent les phrases sans les regarder ni écouter; pour s'assurer s'il regarde, on lui demande où est *pouvait*, où est *so*, etc. On indique à l'élève les syllabes qu'il ne sait pas retrouver seul, et on le fait revenir de préférence sur celles-là, jusqu'à ce qu'il les ait retenues. *Apprendre* et *retenir*, c'est tout l'enseignement universel, comme *apprendre* et *oublier* est la méthode de nos écoles. « On n'est pas savant, dit l'auteur, par ce qu'on a appris, mais par ce qu'on a retenu, et toute acquisition doit être une acquisition durable, car n'est-ce pas perdre son temps que de l'employer à apprendre beaucoup de choses qu'on oubliera à mesure? Que les élèves répètent donc les syllabes, les mots, les phrases qu'ils ont dans la mémoire; chaque répétition leur fera découvrir quelque nouveau rapport, et c'est un des principes fondamentaux de la méthode, qu'il faut tirer de chaque chose qu'on apprend toutes les connaissances qu'elle renferme. » En faisant, par exemple, décomposer chaque mot de vingt manières différentes, les idées s'acquièrent plus vite et avec moins de peine, en ce que, se rattachant en grand nombre à un seul mot, à une

seule phrase, l'élève les retrouve aisément l'une par l'autre, par l'association des idées dont nous avons déjà vu toute la puissance.

Qu'on s'assure donc que les élèves ont tout vu, tout retenu, on leur demande quelles sont les syllabes, quelles sont les lettres qui se trouvent plusieurs fois dans une même phrase, combien de fois elles y sont et dans quels mots; ce qui les force à comparer avec soin, moyen qui contribue le plus puissamment à faire comprendre et à faire retenir. On leur fait également comparer avec soin les différentes lettres entre elles : on leur demande quelle ressemblance, quelle différence existent entre un *e* et un *c*, un *c* et un *o*, un *o* et un *d*, un *d* et un *b*, un *b* et un *l*, etc. Un tel exercice les aide à retenir les lettres, et fixe leur attention sur la forme et les dimensions de chacune, ce qui devient utile pour l'écriture. Aussi cette comparaison doit-elle être faite principalement sur le modèle d'écriture qu'il est temps de mettre alors sous les yeux de l'élève, en lui faisant comparer chaque lettre écrite avec la même lettre imprimée. « Prenez garde, dit M. Jacotot, d'aller trop vite en commençant. Retenez l'élève sur la première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. Il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier! »

L'élève écrit ensuite la même phrase. On lui donne une ligne d'écriture en fin, et on la lui fait copier toute entière dès le premier jour. Qu'on se garde bien de marquer son papier à la règle et de lui tracer avec un crayon les mots qu'il doit écrire; plus on lui facilite les moyens, plus son attention devient paresseuse. Le maître fera remarquer que les lettres sont égales comme dans l'exemple, ou qu'elles sont inégales en hauteur; qu'elles sont de largeur convenable, ou trop larges, ou pas assez; qu'elles sont nettes ou tremblées, trop penchées, etc., etc.; en un mot, il expliquera toutes les ressemblances et les différences qui s'offriront à son attention.

Après la vérification, l'élève recommence le même mot en tâchant d'éviter les fautes qu'il a lui-même signalées. Il recommence ensuite la comparaison de ce qu'il a écrit avec le modèle. L'élève doit être abandonné à sa seule attention pour écrire droit, par ce principe d'un résultat inappréciable pour l'avenir, qu'il doit contracter l'habitude de se passer le plus tôt possible de secours étranger. Le maître veillera à ce que nulle observation ne soit jamais perdue pour l'amélioration de l'écriture, en mettant sans cesse l'élève en présence de lui-même, et lui montrant qu'il dit bien et qu'il fait mal; c'est le moyen de soutenir l'attention et de hâter les progrès.

Dès que le premier mot est assez bien écrit, on fait ajouter le second, puis le troisième, et ainsi de suite, jusqu'à la fin de la phrase, ainsi que cela a été fait pour la lecture.

On revient alors à la lecture, et on s'assure encore que l'élève distingue bien tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. On demande les différences et les ressemblances, etc.

On lit à l'élève le mot *dans*. On lui demande les lettres qui composent ce mot; il doit les retrouver toutes dans la phrase précédente. On reprend la lecture en ajoutant à chaque fois un nouveau mot, et en continuant ainsi jusqu'à la fin de la phrase et ajoutant à chaque nouvelle lecture, et l'un après l'autre, ces mots: *elle*, *se*, *trouvait*, *malheureuse*, *d'être*, *immortelle*. Si le mot *immortelle* est le terme de la leçon, on fait recommencer plusieurs fois, et si la leçon a lieu en commun, à un signal convenu, l'un dit : *Calypso ne pouvait;* un autre : *se consoler du*, et ainsi de suite. Un tel exercice, ainsi exécuté, les oblige tous à une attention soutenue, en leur faisant répéter et montrer: *douleur*, *malheureuse*, *trouvait*, etc. On finit ensuite l'exercice par la décomposition des mots: *mal—heu—reuse*, *vai*, *le*, *telle*, etc., etc.; enfin, on aide l'élève dans ce qu'il ignore, mais on doit le laisser trouver

seul ce qu'il a déjà vu, et se défendre de venir à son secours dès qu'il hésite, ou qu'il fait ses réponses d'une manière inexacte. On doit se contenter de diriger l'élève qui doit s'instruire lui-même.

Après ces exercices, il est temps d'appeler l'attention de l'élève plus spécialement sur l'orthographe de chaque mot. Il lui sera d'une grande utilité pour l'intelligence de sa langue, ainsi que des langues étrangères, de remarquer toutes les lettres qui entrent dans la composition de chaque mot, et le rôle qu'elles y jouent.

ORTHOGRAPHE.

L'élève doit répondre de mémoire et sans regarder son livre.

PREMIER EXERCICE.

Demande.—Quelle est l'orthographe du mot *départ?*

Réponse.—*D*, *é* (avec un accent aigu), *p*, *a*, *r*, *t*.

D.—Comment écrit-on *d'Ulysse?*

R.—*d'* (apostrophe), *U* (grand), *l*, *y*, *s*, *s*, *e*.

D.—Comment écrit-on *Calypso?*

R.—*C*, (grand), *a*, *l*, *y*, *p*, *s*, *o*.

D.—Connaîtriez-vous déjà une ou plusieurs syllabes de ce mot?

R.—*Ly* se trouve dans *Ulysse*, *so* se trouve dans *consolez*.

D.—Comment écrit-on le mot *douleur?*

R.—*D*, *o*, *u*, *l*, *e*, *u*, *r*, etc., etc.

Pour l'écriture, l'élève ajoute un mot de plus, toujours en reprenant du commencement de la phrase. On lui adresse

des questions analogues à celles qui lui ont été faites dès la première leçon, et on commence à lui demander qu'il écrive droit.

Bientôt on arrive à *Calypso*, *étonnée et attendrie*, etc. L'élève a vu que *jeunesse* ressemblait à jeune. — *El* qu'il a vu dans le mot *éloquence* se retrouve dans Télémaque, *en* est dans *fondant*, etc.; c'est ainsi qu'en rapportant toujours ce qu'il ne connaît pas à ce qu'il connaît, l'élève parvient à lire promptement, d'après ce principe : *Apprenez quelque chose, rapportez-y tout le reste.*

On revient encore aux phrases précédentes. Montrez : *résonnait*, *nymphes*, *parler*, etc., etc.

D.—Quelles sont les lettres des mots *plus*—*nymphes*, etc.

D. Pouvez-vous désigner des mots où se trouvent ces lettres ?

D.—Comment écrit-on *mortelle?* justifiez cette orthographe.

D.—*L'élève.* Ce mot se trouve dans *immortelle*, en retranchant les deux premières lettres. — *Malheur* dans *malheureuse*, etc., etc.

D.—Comment écrit-on *elle?*—*R.*—*e*, *l*, *l*, *e*.

D.—Où avez-vous vu ce mot?—*R.*—Dans *immortelle.*—*D.*—Comment écrit-on *ouvait?*—*R.*—*a*, *u*, *v*, *a*, *i*, *t.*—*D.*—Comment le savez-vous?—*R.*—Je l'ai vu dans les mots *pouvait* et *trouvait.*—*D.*—Quelle est la racine, ensuite la terminaison du mot *pouvait?*—*R.*—La racine est *pouv*; et la terminaison *ait*; *a* et *i*, indique l'imparfait, *t*, la troisième personne, etc.

On étend ces questions autant qu'on veut, l'élève doit toujours se représenter ce qu'il dit. Il importe de ne lui faire aucune question dont il ne puisse trouver la réponse en entier ou par partie dans ce qu'il a vu. On doit revenir souvent sur les questions déjà faites; il faut que chaque nouvelle connaissance soit pour lui une acquisition durable.

On continue ainsi en n'aidant l'élève que dans ce qu'il ne

peut pas trouver en lui-même jusqu'à ce qu'il lise couramment, ou qu'il sache par cœur deux ou trois pages. A mesure qu'on avance, on répète les exercices des *lettres*, des *syllabes*, des *mots*, des *phrases*, enfin de tout ce qui tient en général à l'orthographe. Il y a pour lui tant d'acquisition à faire dans une seule phrase!

On lui fait dire l'orthographe de tous les mots; et en continuant ainsi chaque jour, on a bientôt épuisé tous les mots de chacune des leçons; cet exercice est très-important, car c'est de là seulement que le maître, par les demandes souvent répétées des mêmes mots, pourra s'assurer que l'élève connaît la manière d'écrire ceux qu'il aura vus. Se trompe-t-il? on lui fait mettre en regard son orthographe avec celle du livre, on reprend la même question jusqu'à ce que la réponse soit exacte, et plus tard on y revient de nouveau, en s'assurant qu'elle n'est point oubliée. Cette obstination à revenir sur les mêmes répétitions est indispensable au succès; des résultats extraordinaires seront la compensation des soins prodigués à cet exercice, et ne seront dus qu'à la multiplicité des répétitions.

L'élève continue à écrire d'après son exemple, et même de mémoire; il se trouve bientôt en état d'écrire successivement en moyen, puis en gros.

L'orthographe est la source d'une infinité de réflexions que l'esprit ne fera jamais, si la mémoire ne lui représente pas toutes les lettres, toutes les syllabes d'une manière nette et précise. L'élève continue à apprendre par cœur, écrit alternativement sur l'exemple et de mémoire. Il doit savoir lire assez pour déchiffrer et comprendre les livres, en rapportant ce qu'il ignore à ce qu'il a appris. La mémoire est la faculté de retenir, de saisir les rapports qui existent entre nos idées, de les lier, d'en former un tout, un ensemble dont chaque partie rappelle le souvenir des autres; il résulte de là que, pour retenir quelque chose, il ne suffit pas de la répéter cent fois; mais il faut rattacher les unes aux autres toutes les idées qu'on veut retrou-

ver. Cette assertion va recevoir une ample application dans les exercices qui suivront.

Ainsi dans une institution, un élève qui entend répéter sans cesse le premier livre par ceux qui le savent ne tardera pas à le savoir lui-même. Tous les jours, à des heures déterminées, on doit commencer la répétition entière; on continue ainsi tous les jours, jusqu'à ce que les élèves sachent par cœur les six premiers livres de *Télémaque*.

Quand les élèves savent les six livres, la répétition ne peut plus s'en faire en un jour : on l'a fait en plusieurs fois, en reprenant chaque jour où l'on en est resté la veille. Cette répétition des six livres doit se faire deux fois par semaine. On récite, par exemple, deux livres par jour, un le matin et l'autre l'après-midi. Tandis qu'on récite, tous écoutent, et chacun se tient prêt à poursuivre le récit de celui qui parle, au premier signal du maître.

En outre, il faut faire *raconter*. Cet exercice est important, aucun autre ne peut le remplacer. C'est en racontant que l'élève apprend à parler sa langue maternelle par les faits de son livre; qu'il démêle les divers sentimens de chacun des personnages qui s'y trouvent, et qu'il se familiarise avec les mots, les expressions, les phrases et les tournures des bons écrivains, pour en exprimer les pensées et les sentimens.

LANGUE MATERNELLE.

EXPLICATION, DÉFINITION, DÉVELOPPEMENS, ORDRE ET MARCHE DES EXERCICES DE LA MÉTHODE.

Tout homme, dit M. Jacotot, a la faculté de comprendre un livre, c'est-à-dire de connaître les faits dont parle ce livre. Il peut voir l'art de l'auteur, il peut parler, en général, de l'un de ces faits et le montrer, il peut de plus généraliser les réflexions en regardant l'ouvrage qu'il a sous les yeux, il peut de même parler de tous les ouvrages humains, et les rapporter à son livre-modèle. Ainsi, *apprendre* un livre et y *rapporter* tous les autres, est toute la méthode, en ce que les autres livres ne sont que les commentaires et les développemens des idées contenues dans le livre-modèle.

Quand on sait un livre, la matière ne manque jamais, les pensées abondent; on n'a qu'à choisir et y mettre de l'ordre. Chaque qualité d'un personnage du livre peut se développer à l'infini en passant en revue tout ce qui s'y dit et tout ce qui s'y fait; car je puis prêter, par la pensée, à mon personnage, ce qui appartient à un autre. Donc, un éloge complet et mille éloges sont dans Télémaque par pièces et par morceaux. La marche est égale pour parler du *courage* et de la *patience;* en lisant un récit de faits sur ces deux vertus, l'intelligence saisit tous les détails du fait qu'elle considère; elle fait le triage de ceux qui peuvent l'éclairer sur l'objet de ses recherches; elle écarte

tous ceux qui peuvent varier, pour ne s'occuper que des faits essentiels à la solution qu'elle cherche. L'objet, ainsi débarrassé d'enveloppes étrangères, paraît *à nu* sous la forme qui lui est propre; il ne reste plus qu'à généraliser ce qu'on a vu, et l'expression transmet dans toute sa pureté l'image de ce qu'on a pensé, les sentimens qu'on a éprouvés sur les *faits*, si on les a regardés attentivement pour les combiner entre eux; c'est ainsi qu'il se forme dans la mémoire des *liaisons* perpétuelles d'idées; l'ordre analytique qu'on a mis dans les acquisitions successives ne permet pas de les confondre. Ainsi, voyez des faits, ils vous fourniront des réflexions. Cela posé, nous pouvons entrer en matière.

PREMIER EXERCICE.

On fait apprendre à l'élève successivement les six premiers livres de Télémaque. Chaque jour il répète d'abord la leçon nouvelle apprise la veille, ensuite tout ce qu'il a déjà appris du livre. Cette répétition est d'une telle importance, qu'elle est une des bases fondamentales de toute étude que comprend la méthode de l'enseignement universel.

Pendant la répétition, et de temps à autre, on demande à l'élève l'orthographe des mots; s'il la rend mal, on lui fait comparer celle qu'il a donnée avec l'orthographe du livre; on ne doit donc lui demander que les mots renfermés dans la leçon qu'il a apprise, en lui imposant la restriction de ne dire que ce qu'il voit.

On dirige ensuite l'attention de l'élève sur le sens des mots. On remarque dans la langue, d'abord les signes de personnes et de choses : *Calypso*, *grotte*; ensuite des signes d'*actions* ou de *faits*: *n'osaient lui parler*. — *Elle se trouvait malheureuse*, etc.

D'autres signes expriment une succession de faits, un ensemble de circonstances, un tableau : La *politesse et l'urbanité des Thébains*, etc.

C'est sur ces signes qu'on commence à reporter l'attention des élèves. S'ils se rappellent toutes les circonstances dans lesquelles ils les auront vus indiquer des faits analogues, ils s'en serviront dans le même sens. On voit de là, que le premier guide des élèves est le livre-modèle qu'ils apprennent par cœur; que la condition essentielle est qu'il soit parfaitement su. On s'assurera qu'il l'est en effet, si, commençant une phrase du livre, et partant d'un mot, n'importe où, l'élève achève la phrase sans hésiter. Par exemple, *où Télémaque fut surpris de voir*...—L'élève continue: *avec une apparence de simplicité rustique*, etc., en achevant ou la phrase ou l'un de ses membres. Cet exercice est de rigueur, et peut s'appliquer à la totalité de chaque livre appris par cœur.

DEUXIÈME EXERCICE.

DÉFINITIONS DE MOTS.

1° Pour s'assurer que l'élève porte son attention sur ce qu'il récite, on lui fait plusieurs questions. Exemples : *De quoi Calypso ne pouvait-elle se consoler?* — Rép. — *Du départ d'Ulysse.*

D. — *Pourquoi se promenait-elle seule?*

R. — *Parce qu'elle était triste*, etc.

D. — *Qu'est-ce qu'une déesse?*

R. — *C'est un être immortel servi par des nymphes.*

D. — *Faisait-il froid dans l'île de Calypso?*

R. — *Non, il y régnait un printemps éternel*, etc.

On doit définir successivement les mots : *Consoler*, — *de-*

part, — *grotte*, — *naufrage*, — *printemps*, etc., etc.

Exemple :

Pour définir le mot *printemps*, on se rappelle les endroits de *Télémaque* où ce mot se trouve. — L'élève : Je vois *printemps* dans les passages suivans : « Gazons fleuris, dont un *printemps* éternel, etc. » page 1, liv. 1. — Je vois *printemps* dans « tous les fruits que le *printemps* promet, et que l'automne répand sur la terre, etc. » (*Repas de Calypso*, liv. 1er). — Je le vois dans : « Il chantait les fleurs dont le *printemps* se couronne, et la verdure qui naît sous ses pas. » — (*Thermosiris*, liv. II.) Je le vois encore, liv. IV : « Le *printemps* semble animer toute la nature, et faire naître les plaisirs comme les fleurs. »

D. — Quelles réflexions font naître en vous ces divers passages?

R. — Ils me font voir que le *printemps* est la saison de l'année où la terre, engourdie par le froid de l'hiver, fait sortir de son sein la verdure et les fleurs, etc., etc.

« Ce procédé a l'avantage d'exciter l'attention de l'élève, d'exercer sa mémoire et son jugement; de l'habituer à réfléchir, à ne pas parler ou composer sans bien comprendre toute la valeur des idées et des locutions qu'il emploie. Les questions, bien posées, ne doivent pas provoquer une réponse purement machinale, mais habituer l'élève à rendre compte de ce qu'il a observé, de ce qu'il conçoit, et des idées qui lui sont propres. »

En général, on habitue les élèves à *raconter* ce qu'ils savent, ce qu'ils comprennent, et ce qu'ils ont retenu de leurs lectures. Cette espèce d'improvisation leur donne de la facilité à exprimer ou de vive voix, ou par écrit leurs propres idées : habitude non moins utile aux travaux de l'esprit, que nécessaire au commerce de la vie. Il faut leur apprendre à débiter rapidement, à n'hésiter sur rien.

« C'est lorsque l'élève a acquis les notions contenues dans un nombre de pages données, qu'il doit y chercher la con-

naissance de ce qu'il ignore, en y rapportant successivement les mots, les expressions, les faits, les idées nouvelles qu'il rencontre dans chaque livre de son modèle. C'est en comparant tout ce qui est inconnu avec ce qui est connu, et en vérifiant l'un par l'autre, que l'élève trouve les matériaux dont il a besoin pour acquérir des connaissances nouvelles. »

Tous les exercices doivent s'exécuter avec rapidité, sans hésitation et sans perte de temps. Il est facile de donner aux jeunes gens l'habitude de saisir promptement un fait, une proposition, une idée; l'esprit, ainsi exercé, conçoit avec plus de rapidité, et acquiert de nouvelles forces. — On dit à l'élève: Lisez cela; qu'avez-vous vu? Relisez-le; qu'avez-vous retenu? Combinez; quel rapport avez-vous aperçu? de la tristesse, de la joie..... enfin, quoi?

Il faut exercer l'élève à généraliser; cet exercice a pour but de forcer son attention, et de le persuader que s'il parle en regardant les faits, ses réflexions et ses raisonnemens seront toujours justes.

D. — *Quel est l'état d'une personne affligée?*

R. — *Elle cherche la solitude.*

D. — *Il est vrai que Calypso était triste, qu'elle cherchait la solitude; en est-il de même de toutes les personnes affligées?*

Rép. — Je l'ai vu en divers endroits de mon livre. Calypso cherche *la solitude.* — Télémaque, captif et pressé par la douleur, s'abandonne à *la solitude.* — J'ai vu Idoménée cherchant aussi *la solitude.* Tous ces faits me font penser que la solitude convient à la tristesse.

Dem. — Que veut dire tout le premier paragraphe de votre livre?

R. — Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.

D. — Expliquez ce passage, prouvez.

R. — *Dans sa douleur, elle se trouvait malheureuse;* c'est la répétition de ne pouvait se consoler — *d'être immortelle*, donne l'idée de Calypso. — *Les Nymphes qui la servaient* — cela fait penser à Calypso. — *N'osaient lui parler* — fait peu-

ser qu'elle ne pouvait se consoler. — *Sa grotte.* — Je vois Calypso, etc., etc.

Il ne faut jamais faire à l'élève que des questions dont la réponse soit dans le livre qu'il sait par cœur, quand même les élémens en seraient épars. Nous avons déjà vu que sa mémoire sait les rassembler. Cet exercice a pour but de convaincre l'élève que Fénelon attache une idée explicite ou non, à chaque mot, à chaque expression de son livre; c'est à la lui faire trouver que doivent être dirigées toutes les questions qui peuvent se multiplier à l'infini.

ANALYSE.

— Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. — *Fait.*

— Dans sa douleur elle se trouvait malheureuse d'être immortelle. — *Premier rapport.*

— Sa grotte ne résonnait plus de son chant. — *Second rapport.*

— Les Nymphes qui la servaient n'osaient, etc. — *Troisième rapport.*

— Elle se promenait souvent seule, etc. — *Quatrième rapport.*

D'où résulte que se mettant en face du *fait : ne pouvait se consoler*, les différens rapports qui se lient à ce *fait* nous conduiront à sa solution.

Ainsi, analyser un discours, un livre, un passage quelconque, c'est séparer des détails, c'est réduire un discours à sa valeur intrinsèque, à la pensée première de l'orateur. Cette habitude de distinguer immédiatement le principal de l'accessoire, donne le moyen de lire un volume en quelques minutes, en démêlant d'un coup d'œil la véritable pensée de l'auteur.

On demande au hasard tantôt *l'analyse* d'un passage, d'un livre, ou même du Télémaque en entier; chaque élève rendra compte de ces divers sujets d'une manière différente, parce que chacun d'eux envisagera, sous un autre aspect, la même

pensée de l'auteur, ce qui produit parmi eux la plus grande émulation En général, il ne faut pas permettre à l'élève de s'arrêter en chemin lorsqu'il débite, de recommencer lorsqu'il hésite; il faut l'accoutumer à parler tout d'un trait, jusqu'à ce qu'il ait terminé ou épuisé ce qu'il avait à dire, quelles que puissent être ses réflexions, ses observations, et quelque soit le genre de discours sur lequel il s'exerce.

L'analyse a ici cela de propre, qu'elle doit être *spontanée* de la part de l'élève; elle a pour objet d'utiliser le dépôt confié à sa mémoire, de l'appliquer constamment à de nouvelles combinaisons, en rapprochant les passages les plus éloignés du livre-modèle, pour en saisir les ressemblances ou les contrastes, de rendre ce dépôt toujours actif en le considérant sous tous les points de vue possibles, pour l'appliquer à tous les genres de connaissance, et de diriger ses investigations sur le fond même des idées.

C'est ainsi que par le secours de l'analyse, l'élève découvrira la *température* de l'île de Calypso; la *répercussion* de l'air et du son par la grotte qui *résonne;* la *perception* dans Calypso, qui aperçoit deux hommes, dont l'un, etc.; il saura quelle leçon ressort de cette *tunique de laine* plus blanche que la neige, de ce repas donné par Calypso, etc., etc., et il apprendra à exprimer d'une idée tout ce qu'elle peut produire?

TROISIÈME EXERCICE.

SUJETS DE COMPOSITIONS. — IMITATIONS.

Les questions vont chaque jour en se multipliant davantage; à mesure qu'on explore chaque paragraphe des six premiers livres, les phrases, les mots, doivent être l'objet d'investigations perpétuelles, en comparant les nouveaux personnages du premier à ceux des autres livres; on en fait de

même pour les faits, pour les groupes de faits, etc., en se persuadant que ce n'est pas le maître qui enseigne, qui explique (son but doit être de faire trouver), mais que c'est l'élève qui apprend, qui réfléchit sur ce qu'il a vu, qui se rend compte de ses propres réflexions. Le maître, par une sollicitude continuelle, le pousse, le stimule sans cesse, le force à s'instruire par lui-même, à réfléchir sur les faits de son livre, à les associer, à les lier entre eux, en lui demandant quelles sont ses réflexions, s'il les croit justes, s'il peut les justifier par les faits de son livre : si on ne pourrait pas les combattre, etc. Ainsi, le maître fait qu'on apprend de soi-même; il encourage les efforts de son élève, le soutient quand il chancèle, le pousse quand il s'arrête, le force à débiter rapidement, etc. C'est de cette manière que l'élève parvient à établir des rapports et à étonner le maître lui-même.

Le maître doit faire faire chaque jour à l'élève la vérification de ce qu'il a appris, dans le but d'exercer sa mémoire et son jugement, de le faire réfléchir, pour ne pas parler ou composer sans bien comprendre la valeur des idées et des locutions qu'il emploie.

« L'*imitation* est un des moyens les plus généraux de la méthode. On donne à l'élève un sujet, que plus tard il sera libre de choisir lui-même; il doit imiter un sujet analogue emprunté de l'ouvrage ou de l'une de ses parties, qu'il connaît déjà, sans s'en écarter en rien. »

Ainsi, il imite, dans sa composition, le plan, l'ordre, la marche des idées, les tournures, les expressions, etc., que lui présente son modèle.

« Cet exercice, qui se fait aussi de vive voix, lorsque les élèves ont contracté l'habitude de le faire par écrit, est très-propre à indiquer à l'esprit la marche qu'il doit suivre, à le diriger dans les détails, à lui présenter l'ensemble d'un sujet, à faire naître et coordonner les idées, à lui faire comparer les objets, et le préparer à l'improvisation.

« Ainsi cet exercice est un des plus importans; il donne à

l'élève la direction de la route qu'il devra désormais parcourir. Toute son étendue se réduira à ce mot magique : RAPPORTER. Une fois l'impulsion donnée, il s'y accoutumera bientôt. En l'habituant à ne lire qu'une seule fois un paragraphe, on le forcera de réfléchir sans interruption sur ce qu'il lit, pour comprendre, pour ainsi dire ses lectures *à vue*, en lui demandant sans cesse quels rapports il a aperçus entre ce qu'il a sous les yeux et *ce qu'il sait déjà*, moyen utile de lui faire retrouver ses connaissances acquises, et qui lui en font acquérir un autre non moins précieux, celui de ne point oublier ce qu'il a appris ; son livre-modèle devant être considéré comme un dépôt dans lequel l'élève doit verser successivement les objets nouveaux qu'il rencontre sur sa route, en l'obligeant à justifier par les passages du *Télémaque* toutes les réflexions qu'il produira de vive voix ou par écrit. Justifiez par votre livre ce que vous avancez, doit être le refrain continuel du maître (1).

Ainsi, pour les sujets de composition par imitation, on les obtient de plusieurs paragraphes du livre; le maître en donne le sujet ; par exemple : sur la douleur de Calypso, celle de Télémaque, causée par sa captivité en Egypte, celle de Phérécide, gouverneur d'Hippias, à la mort de son élève, etc. (Liv. XVI).

M. Jacotot donne à imiter ici les regrets de Philoctète d'après ceux de Calypso; l'élève décrit ces regrets d'après ce dernier passage. Nous les transcrirons ici comme modèle, et nous donnerons ensuite sur le même sujet, diverses compositions faites à Paris, par nos propres élèves; car, jusqu'ici, nous n'avons vu d'imprimées que celles qui ont été produites en Belgique.

(1) *Rapporter* en ce sens, c'est chercher à découvrir les points divers de ressemblance et de différence sur les choses que l'on regarde en même temps ; à comparer, les mots, les expressions et les faits ; à raisonner, définir et généraliser.

L'élève, dit M. Jacotot, compose et remet sa copie avant de sortir ; le lendemain il lit son ouvrage.

« Philoctète ne pouvait se consoler d'avoir dévoilé le secret de la mort du grand Alcide, qu'il avait juré de ne jamais découvrir. Dans sa douleur, il se trouvait plus malheureux par le ressouvenir de son parjure, que de l'abandon si humain des Grecs, de la trahison d'Ulysse et de l'horrible souffrance de sa plaie. Son antre retentissait nuit et jour de ses gémissemens. Dans le transport de sa douleur, ses hurlemens éloignaient loin de lui les bêtes farouches qui avaient habité avant lui cette affreuse caverne. Souvent, dans les assoupissemens qui suivaient ses fréquens accès de douleur, il voyait en songe l'éclatant Olympe où tous les dieux étaient assemblés : là, il voyait le grand Alcide entouré de rayons de gloire, assis près du trône de Jupiter. Mais ces images de félicité, loin de modérer sa douleur, ne faisaient que lui rappeler le triste souvenir de son parjure. Souvent il demeurait étendu sur le rivage de la mer, et ses regards étaient sans cesse tournés vers le côté où les vaisseaux des rois grecs, fendant les ondes, avaient disparu à ses yeux. »

D. — Comment avez-vous fait cette imitation?

R. — En considérant la ressemblance entre le sentiment de Philoctète et celui de Calypso, et que l'un pouvait se raconter d'après l'autre.

D. — Qu'est-ce que faire une *imitation?*

R. — C'est faire la description d'un sujet sur un passage pris pour modèle, en imitant la forme des phrases, des tournures et des expressions.

D. — A quoi servent les imitations?

R. — A prendre l'habitude d'employer les expressions françaises dans leur véritable acception.

D. — L'expression *ces images de félicité*, est-elle dans *Télémaque?*

R. — Dans l'endroit où Télémaque voit Ulysse en songe : c'est le même sentiment.

D. — Pourquoi avez-vous dit *parjure*?

R. — C'est ainsi que le mot est désigné au quinzième livre, pour marquer le crime de celui qui manque à sa parole.

Les questions peuvent se multiplier à l'infini ; elles doivent avoir pour but de faire rendre compte à l'élève des faits qui ont motivé ses réflexions, et de *justifier* la propriété des expressions qu'il emploie. On peut multiplier ces imitations sous une infinité de formes ; par exemple, sur le même paragraphe, le désespoir *d'un joueur*, qui a sacrifié au jeu sa fortune et jusqu'à la dot de sa femme, etc., et tout ce qui peut s'exprimer par des regrets.

Sur la prière de Télémaque à Calypso, celle d'*Énée à Didon* lorsqu'il aborde en Afrique, etc., etc.

Sur la grotte de Calypso, une description animée d'une *maison de campagne*, *un parc*, etc.

2° PORTRAITS ET CARACTÈRES.

Exemple : Narbal, Nestor, Mabopharzan, Adraste, Calypso, Ulysse, Protésilas, etc.—Exemple : Le maréchal de Turenne sur Ulysse, en généralisant sur plusieurs livres.

L'ambitieux, le négociant, le guerrier, l'homme courageux, etc. ; on fait les portraits d'après les diverses actions des hommes qu'on veut peindre, ainsi que les caractères, en généralisant le portrait : l'*ambitieux* sur Protésilas (livres XIII et XIV), le *négociant*, sur les réflexions de Narbal, au IIIe livre, etc.

Nous donnerons ici quelques compositions de ce genre, faites par nos élèves de Paris, qui ne font que commencer leur instruction selon la méthode, et de préluder à de meilleurs résultats, c'est-à-dire d'un style plus élevé.

Eugénie rend compte de l'état où elle a trouvé sa chère Léontine après la mort de sa mère.

IMITATION DU PREMIER PARAGRAPHE.

« Léontine ne pouvait se consoler de la mort de sa mère ;

dans sa douleur elle se trouvait malheureuse de lui survivre. Son appartement ne résonnait plus du son de sa voix, ni de celui de sa harpe. Les personnes qui la servaient n'osaient lui parler de crainte d'ajouter à son désespoir. Elle se promenait souvent seule dans ce jardin fleuri que la plus chérie des mères avait pris plaisir à cultiver de ses mains. Mais ce beau lieu, loin de calmer ses douleurs, ne faisait que lui rappeler le souvenir d'une mère adorée, où tant de fois elle avait été comblée de ses tendres caresses; là, immobile, arrosant de ses larmes un lieu si cher, elle avait sans cesse les yeux tournés vers l'appartement fatal où la plus tendre des mères, quittant la vie, avait disparu pour toujours à ses yeux. »

(*Par une jeune élève de l'institution de Mme* DUMAY.)

D. — Pourquoi : *de lui survivre?*

R. — C'est le complément de la phrase *n'osaient lui parler.*

D. — Comment un appartement peut-il résonner?

R. — Par le son qu'il renvoie.

D. — Pourquoi *seule dans ce jardin fleuri?*

R. — Elle cherchait la solitude pour penser à sa mère.

D. — Cette pensée est-elle dans votre livre?

R. — Dans le premier paragraphe, Calypso se promenait seule, etc.

D. — Est-ce le même sentiment?

R. — Oui, l'une et l'autre avaient perdu un objet chéri, et cherchaient la solitude pour s'y livrer aux regrets.

D. — Dans quel endroit du livre avez-vous trouvé *mère adorée?*

R. — *Dans mon cœur*, en faveur de la mienne.

A la bonne heure; rappelez-vous cependant que toutes vos expressions doivent être justifiées par celles de votre livre, etc.

LES REGRETS DE TÉLÉMAQUE SUR SON VOYAGE EN SICILE.

« C'était contre l'avis du sage Mentor que Télémaque avait

entrepris un voyage téméraire. Mentor l'aimant trop pour l'abandonner à son inexpérience, consentit à l'accompagner. Ils eurent d'abord un temps prospère, mais bientôt s'éleva une violente tempête qui menaçait de les ensevelir dans les ondes. Ils firent tous leurs efforts pour gagner un port qu'ils aperçurent à quelque distance; mais, en l'approchant, ils virent avec effroi que c'était une flotte ennemie qui s'y était déjà réfugiée; ce qui leur inspira plus de crainte que la tempête même. Télémaque vit alors, mais trop tard, la faute qu'il avait commise; il s'empressa, en l'avouant à Mentor, de lui témoigner toute la douleur qu'il ressentait de sa témérité. Mon cher Mentor, lui dit-il, pourquoi ai-je refusé de suivre vos conseils? Les Dieux me punissent de ma présomption; accablé de honte, je vois maintenant l'étendue de ma faute. Ah! si jamais nous échappons au péril qui nous menace, je vous montrerai à l'avenir, par ma soumission à vos volontés, combien je me reproche le passé; je me défierai de moi-même comme d'un ennemi: c'est en vous, Mentor, que je placerai désormais toute ma confiance. »

Par une jeune Anglaise de la même institution.

PORTRAIT DU MARÉCHAL DE TURENNE, SUR ULYSSE.

« Turenne, cet illustre guerrier, dont la renommée prit soin d'éterniser les hauts faits, fut célèbre dans toute l'Europe, non-seulement par sa valeur dans les combats, mais encore par sa sagesse dans les conseils; il emporta dans la tombe les regrets de la France entière.

» Doux et modéré dans les dangers, il portait ses ordres avec tranquillité; mais prompt et rapide dans l'exécution, il ressemblait à un fleuve qui précipite en torrens ses flots écumeux.

» Sobre, infatigable dans les plus rudes travaux de la guerre, il ne prenait que le repos nécessaire pour réparer ses forces; et même son court sommeil était souvent inter-

rompu, soit par les avis qu'il recevait à toute heure de la nuit, soit par les fréquentes visites qu'il faisait dans les camps, et même dans les tentes, pour surprendre les moins diligens.

» Dans les combats, il montrait un courage intrépide; son exemple enflammait ses soldats de la plus noble ardeur, les rendait invincibles, et la jalousie, si naturelle aux hommes, s'éteignait à sa vue.

» Ce grand homme fut enlevé à la gloire au milieu de sa carrière; le soldat le pleura comme un père; la veuve et l'orphelin furent privés de leur appui, et le trône perdit un soutien. »

Par une jeune élève de la même maison.

LE PARC D'ERMENONVILLE, SUR LA GROTTE DE CALYPSO.

« Dans le parc d'Ermenonville on ne rencontre pas ce luxe éclatant dont brillent ordinairement de riches habitations; mais il semble que l'art et la nature se soient plu à y réunir tout ce qui peut enchanter les yeux. Le château est situé sur le penchant d'une colline qui domine la campagne d'alentour; la majestueuse simplicité de son architecture lui donne un air imposant. Il est entouré de gazons émaillés de fleurs. Des bosquets odoriférans forment en divers endroits une ombre délicieuse. Mille petits ruisseaux, bordés de peupliers et de saules pleureurs, arrosent ces beaux lieux, et tantôt serpentant sur les gazons, tantôt formant des cascades naturelles, semblent, par le doux murmure de leurs eaux et par leur agréable fraîcheur, inviter au repos.

» D'un autre côté, des bocages divers offrent un sûr asile à un nombre infini d'oiseaux qui charment l'oreille de leurs doux chants. De loin encore, on aperçoit, entre les arbres, un lac argenté qui réfléchit sur ses bords les bosquets qui l'ombragent. Vers son centre, on aperçoit l'île des Peupliers, célèbre par les restes de Jean-Jacques Rousseau qui y furent autrefois déposés. Tout est calme et tranquille dans cet asile

de la paix ; il semblerait qu'aucun de ses vains désirs qui empoisonnent la vie de l'homme n'y pût entrer pour troubler l'heureuse quiétude de ses habitans. »

Par une jeune élève, idem.

PORTRAIT D'UNE BELLE FEMME, SUR CALYPSO ET ASTARBÉ.

» Madame de R... était belle comme une déesse ; elle joignait aux charmes du corps tous ceux de l'esprit, elle était enjouée, sémillante, agréable; on ne pouvait la regarder sans être frappé de l'élégance de sa taille, lorsque, entourée de jeunes dames, elle s'élevait au-dessus d'elles de toute sa tête. Ce n'était point une beauté molle et passionnée, tout en elle était grave et noble ; l'apercevait-on, on était ébloui de tant de grâces. Madame R... ne jouit qu'un instant de tous ses charmes. Comme une tendre fleur qu'un matin voit éclore et qu'un soir voit périr, elle tomba insensiblement; les grâces riantes, les doux plaisirs, la force et la santé s'évanouirent comme un songe; la vieillesse et ses rides viennent la désabuser trop tard des jouissances de la vanité. »

Par une autre, idem.

☞ Nous reproduisons ici ces compositions telles qu'elles ont été faites, sans nous être permis d'y rien corriger.

L'AMOUR DE LA PARURE, SUR LA RÉPRIMANDE DE MENTOR A TÉLÉMAQUE.

« Une des passions les plus fatales pour une femme, c'est l'amour de la parure. C'est le propre d'un esprit lâche, qui ne sachant distinguer ce qui éblouit d'avec ce qui captive, cherche à séduire par une vaine magnificence. Ce vice, déjà indigne d'une femme, est encore plus méprisable dans un homme destiné par son rang à une vie noble et sérieuse.

» Une femme doit toujours être simple et modérée dans

ses ajustemens. Jamais le sentiment de la vanité ne devrait assiéger son cœur; au lieu de s'occuper toute la journée à peigner ses cheveux, à conserver la blancheur de son teint, à faire prendre aux plis de sa robe un tour gracieux et élégant, elle devrait, fuyant le faste, le luxe et sa profusion, joindre les talens de l'esprit et du savoir aux moyens de plaire, et qui lui offriraient des biens plus solides que rien ne saurait lui ravir. »

Par une autre jeune Anglaise, idem.

On demande à l'élève de justifier toutes les expressions dont il s'est servi par les faits et les expressions de son livre. C'est un moyen de le forcer à regarder, à réfléchir, et, par la même raison, à comprendre le sens de tous les mots, de toutes les expressions qu'il emploie. Il est bon de n'admettre au commencement aucune expression dont l'élève ne saurait donner la justification dans son livre. Raisonner sur des faits est la manière de raisonner la plus sensible, parce qu'elle frappe l'imagination en même temps que l'esprit. La mémoire des faits, dit *Alibert*, est la plus sûre de toutes les mémoires.

QUATRIÈME EXERCICE.

Faire des réflexions sur des passages ou sur des phrases détachées du Télémaque.

Ces premières réflexions, dit M. Jacotot, que fera l'élève en lisant attentivement, vous instruiront de ce que vous pouvez attendre de lui. Il apprend, par ces exercices, à ne se défier que de sa mémoire et de son attention. Il n'en est pas qui ne puissent voir quelque chose et l'exprimer.

RÉFLEXIONS SUR LE PASSAGE DU COMBAT DE TÉLÉMAQUE CONTRE LE LION. (Livre II.)

« Le courage est une qualité qui mène à la gloire celui qui

en fait usage dans de grandes occasions. L'homme courageux s'avance hardiment au combat, quels que soient les avantages de son ennemi. Il met tout en œuvre pour remporter la victoire et il profite des moindres circonstances. Ni la force prodigieuse de son ennemi, ni ses armes terribles, rien ne peut intimider l'homme courageux, fût-il même sans armes. »

D. — Pourquoi dites-vous : celui qui en fait usage dans les grandes occasions ?

R. — L'occasion était grande, puisqu'il s'agissait de combattre un ennemi plus fort, et qui déjà commençait un carnage affreux.

D. — Pourquoi : s'avance hardiment au combat, quels que soient les avantages de son annemi?

R. — Parce que le lion montrant une gueule enflammée, ses dents et ses terribles griffes, rien n'empêche Télémaque de l'attaquer et de le terrasser.

D. — Pourquoi, fût-il même sans armes ?

R. — Télémaque n'avait que sa petite cotte de maille, et n'avait à sa disposition aucune arme offensive.

AUTRE. — MÊME SUJET.

« L'homme courageux est toujours prêt à combattre, fût-il même sans armes. Il sait profiter des moindres avantages qu'il rencontre ; il ne se trouble point à la vue du péril, quelque grand qu'il soit, et sa valeur augmente avec le danger. »

Mêmes observations que ci-dessus.

D. — Que signifie le mot valeur ?

R. — Le courage mis en action.

D. — En quel passage de votre livre avez-vous lu cela?

R. — Dans ceux-ci : Long-temps sa valeur le soutint contre la multitude. (Liv. II.) Je le suis de près, mais je ne puis égaler sa valeur. (Liv. Ier.) Phalante avait un frère, nommé Hippias, célèbre dans toute l'armée par sa valeur. (Liv. XVI.)

On exige, de plus, qu'il montre le fait qui lui a fait dire :

ne se trouble point, et *vue du péril*, et encore : *quelque grand qu'il soit.*

LA SAGESSE, SUR MENTOR EN FACE DE LA FLOTTE DES TROYENS. (Liv. I.)

« L'homme sage voit de loin ce qui pourrait contrarier son dessein, il l'évite par sa prévoyance. Il n'est point rebuté de quelques obstacles, il les surmonte par son adresse. Il ne se contente pas de raisonner, il veut avoir la certitude de n'être pas dans l'erreur. Le devoir de l'homme sage consiste à penser, à réfléchir, à exécuter avec patience et modération. S'il manquait de tranquillité d'esprit, il ne pourrait parvenir à son but, on n'y parviendrait que par hasard, tandis qu'en travaillant avec sagesse, il suit la marche des pensées qu'il a dans la tête, et peut se les représenter avec exactitude et sans erreur. »

D. — Que peut-on penser de Mentor dans la tempête?

R. — Qu'il est adroit, prudent, etc.

D. — Que voulez-vous dire par ces mots : Il surmonte ces obstacles par son adresse? Où est le fait?

R. — Mentor passe au milieu de la flotte des Troyens par son adresse. « Parlez toujours des faits, ajoute M. Jacotot; toutes vos compositions doivent reposer sur cette base. Mettez-y de la variété, en imitant les grands maîtres; mais, pour les imiter, il faut les étudier, les rapporter tous à celui qu'on a choisi pour modèle. »

Réflexions sur cette phrase :

La jeunesse est présomptueuse, etc. (Liv 1er.)

« Jusques à quand les jeunes gens refuseront-ils de suivre les sages conseils des vieillards expérimentés? jusques à quand aimeront-ils mieux se précipiter dans un abîme de maux que d'écouter des avis prudens? Ce ne sera que quand ils auront su profiter des malheurs où leur vaine présomption les aura

entraînés qu'ils apprendront à se défier d'eux-mêmes, et à goûter le doux et noble plaisir d'écouter la raison. »

Autre définition du courage et de la valeur, sur Mentor chez Alceste et au milieu des Troyens.

« La valeur est le courage en action : c'est une qualité indispensable à quiconque se trouve au milieu des périls, obligé de repousser la force par la force. L'homme courageux que la valeur anime dans les combats, s'élève par des prodiges au-dessus des autres hommes, et paraît à leurs yeux d'une nature supérieure. Le courage est nécessaire dans toutes les circonstances de la vie; c'est une des vertus du sage, et la réunion du courage et de la valeur est le trait distinctif du héros. »

D. — Pourquoi dites-vous, c'est une qualité indispensable à quiconque se trouve au milieu des périls?

R. — J'ai vu *Mentor* au milieu des barbares. — *Baccoris* au milieu de ses sujets révoltés.

D. — Pourquoi s'élève par des prodiges au-dessus des autres hommes?

R. — Télémaque dit, en parlant de Mentor : Je ne puis égaler sa valeur.

D. — Pourquoi le courage est-il nécessaire dans toutes les circonstances de la vie?

R. — Mentor et Télémaque ont besoin de courage au milieu de la flotte des Troyens. — Chez *Alceste*. — En Egypte, etc.

C'est ainsi que l'élève doit justifier toutes les réflexions, et le maître exiger qu'il indique chaque fois le sujet et le livre où il les a puisées.

On s'assure que l'élève connaît les faits de son livre par la manière de l'interroger. Exemple : Quel est *le fait* qui dans votre livre exprime une douleur? — La tristesse? — Des regrets? — La présomption?

D. — Quel fait indique l'indignation?

R. — Télémaque chez Alceste. — Et ainsi de suite jusqu'à l'infini.

LES CONSOLATIONS DE LA VIEILLESSE, SUR LES VIEILLARDS DE L'ÎLE DE CRÈTE, etc. (Liv. V et LIX.)

« Pour l'homme avancé en âge, c'est une consolation de voir le respect et la confiance qu'il inspire à la jeunesse. Il sait que cette jeunesse si vive et si féconde en plaisirs n'est qu'une fleur presque aussitôt séchée qu'éclose. Il est vrai que pour lui ce bel âge est passé sans retour; mais son esprit est calme et tranquille; il est délivré des folles passions et des caprices de la jeunesse; il trouve une consolation bien douce en aidant de ses lumières et de ses conseils les jeunes gens. C'est un bonheur pour lui que de leur faire éviter les périls auxquels il a été lui-même exposé; de leur épargner les peines, les souffrances, les malheurs que lui-même peut avoir éprouvés; de leur apprendre, par ses conseils et plus encore par ses exemples, à s'assurer, par un bon emploi du temps qui fuit si promptement, un passé sans remords et un avenir sans crainte. »

Les questions à faire sont les mêmes; l'élève doit tout justifier. On voit que ces compositions ne sont plus de simples imitations, mais le produit de ses propres réflexions d'après les faits de son livre. Ainsi, dit M. *Jacotot*, quelque difficulté qu'éprouve l'élève à réfléchir sur un petit nombre de faits, il est bon qu'il apprenne à les combiner pour en tirer le plus grand nombre possible de réflexions; voilà la route, il ne faut pas s'en écarter : le propre de l'intelligence est de saisir tous les détails du fait qu'elle considère, elle fait le triage de ceux qui peuvent l'éclairer sur l'objet de ses recherches. L'objet qu'on étudie, débarrassé, pour ainsi dire, d'enveloppes étrangères, paraît sous la forme qui lui est propre. Il ne reste plus qu'à généraliser ce qu'on voit, l'expression transmet l'image de ce qu'on a pensé, avec les sentimens que l'on a éprouvés. Les compositions qu'on vient de lire reposent sur ce principe.

Dans le commencement, le maître propose lui-même les sujets de composition, en indiquant à l'élève les endroits de son livre où il peut puiser ses réflexions. Après que toutes les réflexions ont été justifiées ainsi que nous l'avons vu, on vérifie si l'élève comprend bien le sens de tous les mots dont il s'est servi. Insensiblement l'élève s'étend davantage, sans jamais faire au hasard ce qu'on appelle des amplifications, puisqu'il voit toujours ce qu'il dit dans les différens faits. On peut lui donner de nouveau le même sujet à traiter sur le combat du lion, en demandant plus de détails, c'est-à-dire en regardant un plus grand nombre de faits sur le *courage*, la *valeur*, ainsi que cela peut se voir dans les compositions sur ce sujet que nous venons de produire. Il faut rejeter la plus exacte des réflexions, non pas comme mauvaise, mais comme hors de la question proposée, si l'élève ne peut en montrer la source dans le cercle où il a été renfermé à dessein.

On prend ensuite successivement pour sujets de composition, les *vertus*, les *vices*, les *défauts* ou les *bonnes qualités;* tels que l'*orgueil*, la *vanité*, la *présomption*, l'*avarice*, l'*hypocrisie*, l'*égoïsme*, la *charité*, la *bienveillance*, la *bienfaisance*, la *vertu*, la *sagesse*, etc.

CINQUIÈME EXERCICE.

Il est important de faire voir à l'élève que Fénelon compose lui-même précisément comme on demande qu'il compose ; on choisit pour cela un passage au hasard, c'est-à-dire des faits déterminés et connus d'avance, dont on lui fait faire la justification. Les adieux de *Narbal* nous fourniront l'exemple dont nous avons besoin.

« Les Dieux se déclarent, s'écria Narbal ; ils veulent, » mon cher Télémaque, vous mettre en sûreté : fuyez cette » terre cruelle et maudite. Heureux qui pourrait vous suivre » jusque dans les rivages les plus inconnus ! Heureux qui

» pourrait vivre et mourir avec vous; mais un destin sé-
» vère m'attache à cette malheureuse patrie ; il faut souffrir
» avec elle : peut-être faudra-t-il être enseveli dans ses
» ruines. »

D. — Pourquoi : *les dieux se déclarent, s'écria Narbal?*

R. — Parce que les vents deviennent favorables aux vaisseaux de Chypre, et que Télémaque a dit qu'il dépend des dieux de le laisser périr ou de le délivrer.

D. — Pourquoi : *ils veulent, mon cher Telémaque, vous mettre en sûreté?*

R. — C'est le même fait ; les dieux se décident en faveur de Télémaque.

D. — Pourquoi : *fuyez cette terre cruelle et maudite?*

R. — A cause du danger que courait Télémaque dans ce pays où Pygmalion exerçait ses cruautés, et que redoutaient tous les étrangers.

D. — Pourquoi : *heureux qui pourrait vous suivre?*

R. — Narbal avait exprimé auparavant combien il lui en coûtait d'être retenu à Tyr, par la fidélité qu'il a promise au roi.

D. — [illegible]quoi : *mais un destin sévère m'attache à cette malheureuse patrie?*

R. — Narbal pense à ses obligations envers sa patrie et à ses sermens envers Pygmalion.

D. — Pourquoi : *il faut souffrir avec elle?*

R. — C'est dans l'histoire de Tyr, racontée par Narbal.

D. — Pourquoi : *peut-être faudra-t-il être enseveli sous ses ruines?*

R. — En racontant l'histoire de Tyr, Narbal dit qu'on n'y trouve plus que *les tristes restes d'une grandeur qui menace ruine.*

Il résulte de tout ce qui précède que, pour communiquer ses pensées et ses sentimens, il faut donner toute son attention aux faits qui les éveillent. C'est le moyen d'éviter toute divagation, que les réflexions soient toujours justes, et sur-

tout d'accord avec cette règle de littérature : *ne vous écartez jamais de votre sujet.*

On voit donc ici que Fénelon suit lui-même la marche que trace la méthode, c'est-à-dire l'accord des faits avec l'expression, fondée sur une histoire connue d'avance. Aussi, tout développement doit être tiré des faits. Fénelon a pensé à tel fait qui lui a fourni telle réflexion ; c'est sa règle constante dans tout son livre, et dès son début il s'est dit : « Télémaque arrivera dans une île charmante ; il y sera jeté par une » tempête ; il y trouvera une déesse avec ses nymphes ; elle » lui demandera le récit de ses aventures ; Télémaque les lui » racontera, etc. »

« Voilà une personne triste ; un nouveau personnage se » présente et la distrait quelques instans de sa douleur ; la » description des lieux, des personnages, de leurs mœurs, » fournira des détails intéressans ; la peinture de leurs plai- » sirs, leurs récits, leurs discours, concourront à remplir la » scène, à embellir le tableau. »

De même pour Narbal : « Un jeune homme menacé de » quelque catastrophe ; un ami craignant pour ses jours, ad- » mirant ses vertus l'engage à fuir, etc. » Tout le paragraphe des adieux de Narbal ne serait qu'un bavardage sans raison, ajoute M. Jacotot, si ce n'était pas Narbal qui parlât, car lui seul connaissait le beau dévouement de Télémaque, qui dédaigne de sauver sa vie par un mensonge.

SIXIÈME EXERCICE.

SYNONYMES DE MOTS.

Le maître propose de faire des synonymes de mots, par exemple : *augmenter* et *ajouter*.

L'Élève — *Augmenter* signifie rendre plus considérable ; *ajouter* n'est autre chose que mettre auprès.

Le maître. — Justifiez.

L'élève. — On dit *augmenter* ses possessions. J'ai lu dans Télémaque : un roi qui ne fait la guerre que pour *augmenter* ses possessions, mérite de perdre ce qu'il possède.

Pour un bon père, la seule espérance d'*augmenter* la fortune de ses enfans ajoute à son bonheur.

Quoique l'abbé Girard soit un excellent modèle, il ne faut pas que l'élève le croie sur parole, mais qu'il vérifie si les éloges donnés à l'écrivain sont fondés, en comparant quelques synonymes dans Télémaque avec ceux de l'abbé Girard.

COMPOSITIONS RELATIVES.

Un malheur et le malheur.

« Un malheur n'est qu'un accident fâcheux, le malheur est une suite de maux.

« Un malheur saisit, et le malheur accable. Le malheur est une persécution continuelle de la fortune qui nous ronge sans fin.

Un malheur peut être réparé ; mais le malheur nous poursuit sans cesse.

« Le malheur est un enchaînement de malheurs qui se succèdent. »

« Un malheur nous attriste vivement dans l'instant ; mais cette douleur s'efface, au lieu que le malheur nous cause un tourment qui ne peut finir. »

Sincérité, franchise.

« Le mot *franchise* offre à notre pensée une personne qui parle hardiment et sans crainte. »

« La *sincérité* consiste à ne jamais parler contre sa conscience. L'homme franc dit tout ce qu'il pense ; l'homme *sincère* pense tout ce qu'il dit ; l'homme *franc* parle souvent avec

rudesse ; l'homme *sincère* dit la vérité simplement et avec douceur. »

Ainsi, faire des synonymes, c'est remarquer en ce sens les circonstances diverses où les mots sont employés, et en dire les différences et les ressemblances d'après son livre. Regarder et exprimer ce que l'on voit avec le plus d'exactitude possible, est une application constante de la méthode, soit qu'on parle ou que l'on compose. Aussi faut-il exiger que les élèves montrent dans *Télémaque* tout ce qu'ils pensent ou écrivent, et le maître doit être plus strict sur ce point à mesure qu'avancent les élèves ; c'est à cette contrainte qu'ils devront l'habitude de maîtriser leurs pensées, et que par là bientôt ils obtiendront l'élégance et la justesse du style.

On demande, dit M. Jacotot, que l'élève dise quelle est dans son livre la véritable signification de ces mots *sagesse* et *vertu*.

R. — Ces mots expriment tous deux l'amour du bien, et l'horreur du vice. *Vertu* signifie *innocence*, *candeur*, *pureté de mœurs*, *la victoire* sur les passions qui agitent le cœur de l'homme. — Le mot *sagesse* a souvent le même sens que le mot *vertu*. Il exprime aussi quelquefois cette circonspection, ce discernement du bien et du mal que donne l'expérience des choses passées. Dans un sens on ne peut être sage sans être expérimenté ; mais on peut être *vertueux* sans avoir de l'expérience. Dorval a été sage dans son choix ; car pouvant acquérir de grandes richesses, il leur a préféré la *vertu* : il savait qu'elle seule procure le bonheur, etc.

D. — Pourquoi dites-vous : ces mots expriment tous deux *l'amour du bien* ?

R. — Il me semble que cela est ainsi. — MAUVAIS. — Pourquoi : l'horreur du vice ? — Celui qui n'aurait pas horreur du vice ne serait pas vertueux. — Vous ne suivez pas notre méthode. Je vous demande quels sont les faits de votre livre qui vous ont suggéré cette réflexion ? Où avez-vous vu les mots *sagesse*

et *vertu* employés dans le sens que vous leur donnez? Vous *inventez*, cela ne vaut rien, vous jouez à la loterie.

Voilà ce qu'il faut dire à l'élève. Mais, au contraire, s'il justifie tout, encouragez-le à regarder davantage encore, et promettez-lui un heureux résultat de ses efforts. — Continuons.

D. — Où avez-vous vu que le mot *vertu* signifie la *victoire sur les passions qui agitent le cœur de l'homme?*

R. — Télémaque avait des passions dans l'île de Chypre.

D. — Pourquoi : *qui agitent?*

R. — Il était agité, car Fénelon le compare à une biche qui emporte partout le trait avec elle.

D. — Mais pourquoi : *le cœur de l'homme?*

R. — Les Français le disent ainsi. — *Montrez.* — L'élève montre le mot *cœur* employé dans ce sens.

D. — Mais pourquoi ajoutez-vous que le mot *sagesse* exprime cette *circonspection*, *ce discernement du bien*, *du mal*, *que donne l'expérience des choses passées?* Pourquoi *circonspection?*

R. — Cela veut dire qu'il regarde tout autour avant que d'entreprendre. — Fort bien, vous comprenez le mot *circonspection;* où avez-vous vu ce fait?

R. — Mentor est appelé *sage* dans l'endroit où il représente à Télémaque *d'un côté les Cyclopes*, *de l'autre la flotte d'Énée.* — Fort bien, voyez les signes, les circonstances et les faits : employez les signes d'après les rapports, et vous deviendrez grand écrivain.

On demande les synonymes *préférer*, *choisir.* L'élève s'efforce de se rappeler les passages où il a vu ces deux mots, et s'arrête aux suivans :

Il se délassait le soir... à converser avec des hommes savans qu'il savait bien *choisir* pour les admettre dans sa familiarité. (*Liv.* II.)

Que fîtes-vous alors, vous qui aviez *préféré*, en Sicile, la mort à la servitude? (*Ibid.*)

Je n'avais plus la misérable consolation de *choisir* entre la servitude et la mort. (*Ibid.*)

Et la sagesse des hommes qui *préfèrent* la gloire aux plaisirs. (*Ibid.*)

Et nous laisserons aux hommes l'exemple de *préférer* la vertu sans tache à une longue vie. (*Liv.* III.)

Lequel des deux est *préférable*, d'un côté, un roi conquérant? etc. (*Ibid.*)

Vous devez *choisir* non pas l'homme qui raisonne le mieux, etc. (*Liv.* VI.)

Il dit qu'il *préférerait* les douceurs d'une vie privée à l'éclat de la royauté. (*Ibid.*)

Dites-nous donc qui est-ce que nous pouvons *choisir* pour roi, etc., etc.? (*Ibid.*)

COMPOSITION : *préférer*, *choisir*.

« Ces deux mots donnent l'idée d'*aimer mieux*. »

« Le *choix* est une *préférence* du goût et de l'esprit ; on *choisit* en prenant une chose pour en laisser une autre. »

« La *préférence* est un sentiment, un *choix* du cœur qui fait mettre un objet au-dessus d'un autre. »

« Le *choix* n'est pas toujours libre ; il n'est pas permis de prendre, dans toutes les circonstances, ce qu'on aime le mieux ; quelquefois même on est forcé de choisir entre des objets que le goût réprouve ; c'est alors que de deux maux, on *préfère* et on choisit le moindre. »

R. — Pourquoi ces deux mots *donnent-ils l'idée d'aimer mieux?*

R. — Sésostris *aime mieux* les honnêtes gens pour les admettre dans sa familiarité, et il savait bien les *choisir*. — Télémaque en Phénicie *aime mieux* mourir que de mentir; il *préfère* une vertu sans tache à une longue vie.

D. — Pourquoi : le *choix* est une préférence du goût et de l'esprit ; on choisit en prenant une chose pour une autre.

R. — J'ai regardé Sésostris, et ensuite les Crétois choisissant un roi.

D. — Pourquoi : la *préférence* est un sentiment, un *choix* du cœur qui fait mettre un objet au-dessus d'un autre ?

R. — Télémaque met la vertu sans tache au-dessus de l'avantage d'une longue vie.

D. — Pourquoi : le *choix* n'est pas toujours libre, etc.

R. — Télémaque dit : Je n'avais plus la misérable consolation de *choisir* entre la servitude et la mort, etc., etc.

C'est en travaillant de cette manière qu'on parvient à la perfection. Les auteurs de synonymes n'ont pas écrit autrement. Donnons-en la preuve en vérifiant dans Télémaque quelques synonymes de l'abbé Girard.

Vaincre, surmonter.

« *Vaincre* suppose un combat contre un ennemi qu'on attaque et qui se défend. *Surmonter* suppose seulement des efforts contre quelque obstacle qui fait de la résistance.

« On a *vaincu* ses ennemis quand on les a si bien battus qu'ils sont hors d'état de nuire. On a *surmonté* ses adversaires, quand on est venu à bout de ses desseins malgré leur opposition. Il faut de la valeur pour *vaincre*, de la patience et de la force pour *surmonter*.

« On se sert du mot *vaincre* à l'égard des passions, et de celui de *surmonter* pour les difficultés.

« De toutes les passions, l'avarice est la plus difficile à *vaincre* parce qu'on ne trouve point de secours contre elle, ni dans l'âge, ni dans la faiblesse du tempérament, comme on en trouve contre les autres ; et que d'ailleurs, étant plus resserrée qu'entreprenante, les choses extérieures ne lui opposent aucune difficulté à *surmonter*. »

Vérifions. — Pourquoi *vaincre* suppose-t-il un combat contre un ennemi qu'on attaque et qui se défend ?

R. — Dans le 3e livre on trouve cette phrase : le grand roi

Sésostris, qui n'aurait jamais pu les vaincre par mer, eut bien de la peine à les *vaincre* par terre avec ses armées, qui avaient conquis tout l'Orient. — *Surmonter* suppose seulement des efforts contre quelque obstacle qui fait de la résistance.

Il y a dans le 2e livre de Télémaque : que tu seras grand si tu *surmontes* tes malheurs! Et dans le 5e : un Rhodien d'environ trente-cinq ans *surmonta* tous les autres, etc.

D. — Pourquoi : on a *vaincu* ses ennemis quand on les a si bien BATTUS qu'ils sont hors d'état de nuire?

R. — On trouve cette réflexion dans le fait de Sésostris et des Tyriens.

D. — Pourquoi : on a *surmonté* ses adversaires quand on est venu à bout de ses desseins, malgré leur opposion?

R. — Dans le combat de la lutte, le Rhodien surmonta tous les autres qui osèrent se présenter à lui.

D. — Pourquoi : il faut du courage et de la valeur pour vaincre?

R. — Mentor et Télémaque montrent du courage et de la valeur pour vaincre les Hyméniens. — On se sert du mot *vaincre* à l'égard des passions, et de celui de *surmonter* pour les difficultés. Minerve dit, dans le 4e livre : « Loin d'ici, té-
» méraire enfant! tu ne *vaincras* jamais que des âmes lâches
» qui aiment mieux les honteux plaisirs, etc. »

D. — Pourquoi : de toutes passions l'avarice est la plus difficile *à vaincre*, parce qu'on ne trouve pas toujours de secours contre elle, etc.?

R. — Ce passage est justifié par l'histoire de Pygmalion, qui ne trouvait aucune difficulté à *surmonter* pour satisfaire son avarice, etc.

COMPOSITION.

Sincérité, *franchise*, *ingénuité*, par des Élèves.

La *sincérité* est la droiture d'un cœur qui ne s'ouvre qu'à la

vérité. — La *franchise* est la qualité qui met sa pensée en évidence ; l'*ingénuité* le montre tel qu'il est.

La *sincérité* est calme et peut se retenir ; la *franchise*, moins modérée, découvre ce qu'elle pense ; l'*ingénuité* reste la même et ne sait rien cacher.

Fiez-vous à l'homme *sincère*, car il peut garder votre secret ; ne comptez pas trop sur l'homme *franc* qui n'est pas toujours maître de sa promptitude ; mais craignez l'homme *ingénu*, capable de vous compromettre en parlant sans prudence.

La *sincérité*, ennemie de la flatterie, ne plaît qu'aux âmes pures ; la *franchise*, repoussant le mensonge, est estimée de ceux qui désirent connaître la vérité ; l'*ingénuité*, qui n'emploie ni moyens détournés, ni paroles artificieuses, inspire la confiance. Florval est plein de *sincérité ;* il aime qu'on lui parle avec *franchise* sur ses fautes, qu'il avoue toujours avec *ingénuité*.

INGÉNUITÉ. — SINCÉRITÉ. — FRANCHISE.

Voici les passages sur lesquels ces *synonymes* ont été composés.

L'officier auquel le roi renvoya l'examen de notre affaire, avait l'âme aussi corrompue que Sésostris était *sincère* et généreux. (Liv. II.)

Ce qui le charmait le plus était de voir que Télémaque racontait *ingénument* les fautes qu'il avait faites. (Liv. II.)

Surtout n'oubliez rien pour le rendre juste, bienfaisant, *sincère* et fidèle à garder un secret.

Je lui dis *ingénument* à quels dangers ma jeunesse avait été exposée. (Liv. IV.)

Pour parler *franchement*, les hommes sont fort à plaindre d'avoir à être gouvernés. (Liv. XII.)

Dans le commencement, cette *sincérité* me plaisait, et je lui protestais. (Liv. XIII.)

Il y a dans la vertu une candeur et une *ingénuité* que rien ne peut contrefaire, etc. (*Ibid.*)

COMPOSITION.

Misérable, *malheureux*.

« Ces deux mots sont opposés à *heureux*. On pourrait, sans nuire au sens, les remplacer par *à plaindre*, dans les phrases où il sont employés.

« On qualifie de *malheureux* et de *misérables* ceux dont on trouve la situation déplorable, parce qu'ils sont privés d'un bien qu'on croit nécessaire au bonheur.

« Mais l'homme *misérable* est plus éloigné du bonheur que l'homme *malheureux*. Tous deux portent un pesant fardeau; mais le premier en e t plus accablé.

« L'homme *misérable* est *malheureux*. La réciproque n'a pas lieu, car on nomme *malheureux* ceux qu'on croit menacés de quelque accident funeste, et même aussi ceux que la fortune a le plus favorisés, si on considère les inconvéniens de leur brillante situation. L'homme *misérable* est plus que *malheureux*. »

Cette composition a été tirée des passages suivans :

Elle se trouvait *malheureuse* d être immortelle. (Liv. 1er),

...L'aveugle passion de retourner dans sa *misérable* patrie (*Ibid*).

... Ne suis-je pas *malheureux* d'avoir voulu me croire moi-même. (*Ibid*).

... La sagese du *malheureux* Ulysse : mon plaisir est de secourir la vertu *malheureuse*. (Liv. II.)

Oh! qu'on est *malheureux* quand on est au-dessus du reste des hommes! (*Ibid.*)

Eh! quel *malheur* pour un homme destiné à faire le bonheur public, de n'être le maître de tant d'hommes que pour les rendre *malheureux*!

Pygmalion, tourmenté par une soif insatiable de richesses, se rend de plus en plus *misérable* et odieux à ses sujets. (Liv. III.)

Je ne pouvais comprendre qu'un homme pût se rendre aussi *misérable* que Pygmalion me le paraissait. (*Ibid.*)

Et cependant il est *misérable* par ses richesses mêmes. (*Ibid.*)

Quel est le plus *malheureux* de tous les hommes? (Liv. VI.)

Déplorer en paix ma *misérable* destinée. (Liv. IX.)

Philoclès se cachait modestement de peur d'être vu par ce *misérable*. (Liv. XIV.)

Le mot *misérable* n'exprime souvent que le dédain, le mépris, et quelquefois la fureur.

On dit d'une personne qu'elle est *malheureuse*, et on décrit sa situation comme *misérable*.

QUALITÉ. — TALENT.

« Les *qualités* forment le caractère de la personne, les *talens* en forment l'ornement.

» On se sert du mot *qualité* en bien ou en mal, mais on ne prend qu'en bonne part celui de *talent*. L'homme est un mélange bizarre de bonnes et de mauvaises *qualités*. Il y a des gens à *talent* sujets à se faire valoir, et dont il faut souffrir pour en jouir.

» Les *qualités* du cœur sont les plus essentielles: celles de l'esprit sont les plus brillantes. Les *talens* qui servent aux besoins sont les plus nécessaires, ceux qui servent aux plaisirs sont les mieux recompensés.

« On se fait aimer ou haïr par ses *qualités* : on se fait rechercher par ses *talens*. — Des *qualités* excellentes, jointes à de rares *talens*, constituent le vrai mérite. »

On retrouve toujours la même manière de composer; on peut s'assurer que les réflexions sont toujours justifiées par des faits; ici, les uns sont relatifs à Télémaque, les autres à An-

tiope, etc., en plaçant dans une même phrase les rapprochemens qui font ressortir les ressemblances ou les différences des mots qui constituent le synonyme.

Tous les faits ne se présentent pas d'une manière précise dans le Télémaque, mais *analogues*, et l'abbé Girard fait connaître clairement ceux qui lui ont suggéré ses réflexions : ce qui rentre dans les principes les plus stricts de la méthode.

SEPTIÈME EXERCICE.

On donne à faire des traductions; prenons pour modèle celui indiqué d'abord par M. *Jacotot; le regrets de l'ambitieux sur les regrets de Calypso*, et Protésilas.

L'élève. — « L'ambitieux ne peut se consoler de la perte de » ses titres et de ses dignités. Dans sa douleur, il ne peut » plus supporter la vie. Il se voit abandonné des flatteurs qui » l'entouraient et qui le fuient. Il ne trouve en lui-même au- » cune consolation ; il sent dans son âme un vide affreux » qu'il ne peut remplir. Les faveurs dont il a joui, les projets » qu'il avait conçus ne lui paraissent plus qu'un songe. Tout » lui rappelle d'amers souvenirs, et ses pensées se tournent » sans cesse vers l'objet éternel de ses regrets et de son » désespoir. ».

La différence entre l'imitation et la traduction consiste en ce que la première (l'imitation), *les regrets de Philoctète*, ne présentant que les noms et les faits à changer, les expressions conviennent presque toutes aux deux sujets. Parle-t-on des regrets de l'ambitieux, on généralise davantage les faits en imitant les réflexions de l'auteur; c'est cette espèce d'imitation que M. Jacotot appelle *traduction*.

Ainsi, une traduction est cette imitation que l'on fait des réflexions d'un auteur dès qu'on aperçoit un rapport entre le sujet traité par le même auteur et le sujet qu'on se propose ;

c'est-à-dire que c'est seulement le développement oratoire qu'on imite.

On peut donc traduire les regrets de l'avare, du joueur, du prodigue, comme on a fait de l'ambitieux, toujours en généralisant davantage, puisqu'il n'est plus question ici d'antre ni de grotte ; ce n'est donc que les seules réflexions de l'auteur qu'on peut imiter dans ce cas. Examinons : Calypso, dans sa douleur, regrette de supporter la vie ; les nymphes qui l'entourent n'osent lui parler. Elle sent un vide affreux, tout lui rappelle un souvenir trop cher, toute son âme est sans cesse tournée vers l'objet de ses éternels regrets.

Ainsi, l'élève trouvant un rapport entre ses réflexions et celles que provoquerait de sa part un autre fait, pourrait décrire l'un d'après l'autre, à volonté. Il en serait de même pour toute autre réflexion, ce qui peut devenir pour lui une source intarissable d'exercices de tous genres. On sent d'après cela que pour traduire les regrets du prodigue, de l'avare, de l'ambitieux, etc., il faut connaître l'analyse de l'idée *regrets*, de l'idée *prodigalité*, de l'idée *avarice*, etc. A-t-on reconnu un rapport entre le luxe, par exemple, et la course des chars, on peut traduire l'un de ces sujets par l'autre. Dans la course des chariots, chacun cherche à surpasser ses concurrens ; d'un autre côté, le luxe est une espèce de contagion qui pousse les hommes à se surpasser les uns les autres par la magnificence, c'est à qui forcera ses moyens pour paraître le premier.

Dans la course des chars, quelques-uns des concurrens, épuisant les forces de leurs chevaux, évitent à peine la mort dans leur chûte ; ceux dont les dépenses fastueuses surpassent les richesses, courent de même à leur perte.

Il n'y a que celui qui a su ménager ses chevaux qui parvienne au terme de la carrière ; il n'y a que celui qui a su se modérer dans sa dépense qui ne manque jamais de rien.

Il est facile de remarquer l'identité de ces réflexions, et d'en conclure, par la connaissance des faits, qu'on peut décrire la

lutte des chars sur les effets du luxe, et les effets du luxe sur la course des chars.

Maintenant essayons de justifier les regrets ci-dessus de l'ambitieux sur ceux de Calypso.

D. — Quels rapports avez-vous trouvé entre les regrets de l'ambitieux et ceux de Calypso ?

R. — Calypso ne peut se consoler de la perte d'Ulysse ; l'ambitieux regrette les titres et les dignités qu'il a perdus, c'est le même sentiment.

D. — Pourquoi : dans sa douleur il ne peut plus supporter la vie ?

R. — C'est un fait de l'histoire de l'ambitieux déchu, de *Protésilas.*

D. — Pourquoi : dans sa douleur il ne peut plus supporter a vie ? Répondez positivement.

R. — Calypso regrettait d'être immortelle.

D. — Pourquoi ; il se voit abandonné des flatteurs qui le fuient ?

R. — Les nymphes de Calypso n'osaient lui parler, la fuyaient.

D. — Pourquoi : il ne trouve en lui-même aucune consolation ?

R. — Dans ses regrets, Calypso ne chantait plus, elle ne pouvait se consoler.

D. — Pourquoi : les faveurs dont il a joui ne lui paraissent plus qu'un songe ?

R. — Protésilas une fois arrêté, tout a disparu pour lui.

D. — Pourquoi : tout lui rappelle d'amers souvenirs ?

R. — Calypso ne trouve dans les consolations qu'elle cherche qu'un accroissement à sa doulenr.

D. — Pourquoi : et ses pensées se tournent sans cesse vers l'objet éternel de ses regrets et de son désespoir.

R. — Elle était sans cesse tournée vers le côté ou le vaisseau d'Ulysse fendant les ondes, etc. C'est l'imitation du même sentiment.

C'est ainsi qu'on peut traduire le combat du vice contre la vertu, d'après le combat du ceste. (Liv. IV.)

La voix de la conscience, d'après la voix mugissante. (Liv. II.)

Ces divers sujets, choisis entre mille, montrent les grands moyens que peut tirer un écrivain, ainsi que les élèves, de l'exercice appelé *traduction*. Ainsi, pour traduire un sujet quelconque, on commence par en décomposer toutes les pensées, on en analyse tous les sentimens, et on rapporte les uns et les autres au sujet qu'on veut traduire. Les élèves, exercés à ce genre de composition, en trouvent les sujets dans les passages de leur livre qui paraissent les plus disparates, car les morceaux les plus opposés en apparence ne sont que des traductions les uns des autres. Citons en preuve un exemple de cet exercice donné récemment par le fondateur lui-même.

Si je disais : « Lorsque Philippe, sur le point d'envahir » toute la Grèce, était toujours vainqueur, tantôt par la force » des armes, tantôt par la corruption, Démosthènes, cher- » chant à réveiller les Athéniens, leur propose d'établir un » gymnase pour se préparer à la guerre, et leur parle ainsi :

» Athéniens ! il est indigne d'un peuple libre de ne s'éver- » tuer contre l'ennemi que lorsqu'il est prêt à nous saisir. » Peuple libre, qui veut conserver son indépendance, doit » être sans cesse dans le Forum pour délibérer sur les inté- » rêts de la patrie, ou dans le gymnase pour apprendre à » manier ses armes. La guerre règle la destinée des peu- » ples) il faut donc savoir la guerre : or, le gymnase est un » apprentissage perpétuel de la guerre. » Si je parlais ainsi, je *traduirais* Bossuet dans l'oraison funèbre de Marie-Thérèse d'Autriche.

» Nous appelons cela *traduction*, parce que Bossuet parle » de la *mortification*, et que je parle, moi, d'un *gymnase*, en » y empruntant presque toutes les expressions de l'orateur » qui m'a servi de modèle. »

HUITIÈME EXERCICE.

Trouver des sujets de traduction.

Cet exercice n'est pas moins important que le précédent. Par exemple : *Télémaque combat le lion.* — Traduisez : *la vertu combat les passions*

La douleur de Télémaque dans la tour.— Traduisez : *l'ambitieux persécuté par la fortune.*

La course des chars. — Traduisez : *l'ambition.*

Les charmes de la vie champêtre. — Traduisez : *les charmes de l'état militaire.*

L'entretien de Mentor et de Télémaque. — Traduisez : *la voix de la nature.*

L'histoire de Télémaque. — Traduisez : *la voix de la conscience.*

On peut non-seulement traduire ainsi, mais d'une infinité d'autres manières, exigeant que l'élève indique toujours les rapports observés entre les deux sujets qu'il compare, afin de justifier ses traductions. Exercice qu'on peut faire, soit par écrit, soit en parlant, car celui qui sait écrire doit également savoir parler, s'il a suivi la méthode.

NEUVIÈME EXERCICE.

Synonymes d'expressions.

Pour comprendre le sens de ces signes composés, on les explique d'après les circonstances d'où on les tire. On en explique les ressemblances et les différences par les mêmes rapprochemens employés pour les synonymes de mots. Nous ne connaissons que des rapports ; tout se ressemble, tout diffère. On n'a donc jamais à faire que des comparaisons, et on

ne doit les exercer que sur des faits. Examinons donc les synonymes d'expressions.

SAISI DE DOULEUR.
PRESSÉ PAR LA DOULEUR.
ABATTU PAR LA DOULEUR.
PLONGÉ DANS LA DOULEUR.

D. — Quels sont les passages de Télémaque qui renferment le synonyme : saisi de douleur?

R. — Au repas donné par Calypso : mais comme Calypso aperçut qu'il ne pouvait manger, et qu'il *était saisi de douleur.*

D. — Quel est celui où se trouve : pressé par la douleur?

R. — Dans celui-ci : je devais succomber en cette occasion ; *la douleur me pressant*, j'oubliai un jour mon troupe au (Liv. II.)

D. — Quels passages renferment les deux autres?

R. — Au livre 17e on trouve : Télémaque était bien plu doux, mais il était *abattu par une douleur* que rien ne pouvai consoler. — Pendant que Mentor parlait ainsi, Télémaque était *plongé dans la douleur* et dans le chagrin.

La ressemblance ou la différence de ces expressions existe dans les divers degrés de douleur éprouvés selon les circonstances où ils sont ressentis. — *Saisi de douleur* annonce une douleur qui survient à l'instant même, qui s'empare du cœur au moment où il s'y attend le moins. — *Pressé par la douleur* semble dire que la douleur met le cœur à l'étroit, l'épuise de ses efforts et l'accable de son poids. — *Abattu par la douleur* signifie que la douleur surmonte les forces et anéantit le courage. *Plongé dans la douleur* annonce une grande étendue de douleur, et qui défend l'accès à tout autre sentiment.

D. — Pourquoi *saisi de douleur* annonce-t-il une douleur qui survient tout-à-coup?

R. — Télémaque n'a pas plus tôt entendu le nom de son père, qu'il est *saisi de douleur.*

D. — Pourquoi : s'empare du cœur?

R. — Télémaque n'y était pas préparé, il était distrait par le chant des Nymphes.

D. — Pourquoi pressé par la douleur signifie-t-il l'accable de son poids?

R. — Télémaque, auprès d'une caverne, y attend la mort, *accablé du poids de sa douleur*, il est près d'y succomber.

D. — Pourquoi : *abattu par la douleur* fait-il entendre que la douleur surmonte les forces et anéantit le courage?

R. — Idoménée en est la preuve au moment où Télémaque et Mentor se disposent à le quitter. — Et aussi par le désespoir de Télémaque à la suite de son combat avec *Hippias*, qui justifie cette remarque.

D. — Pourquoi : plongé dans la douleur représente-t-il une grande douleur?

R. — Elle est la suite de celle qu'a éprouvée Télémaque après l'impression que fit sur lui la vue de Cléomènes.

On s'assure par cet exercice que l'élève a bien vu tout ce qu'il dit. C'est un moyen de plus de lui faire bien connaître son livre et les expressions synonymes qu'il renferme. On ne saurait trop les multiplier; on doit même lui faire un devoir de cette recherche, en parcourant successivement ainsi tout son livre.

SIXIÈME EXERCICE.

Synonymes de pensées.

Pour faire des synonymes de pensées, il suffit de lire Télémaque, et dès qu'une pensée nous frappe, d'en chercher une autre qui puisse avoir une ressemblance avec la première,

d'après l'analogie des faits. Nouveau moyen d'exercer à la fois l'esprit et le jugement de l'élève, puisqu'il est obligé de comparer les faits de son livre.

Voici deux pensées synonymes :

Les moindres retardemens irritent son naturel ardent.

La moindre résistance enflamme sa colère.

La première pensée est relative à Télémaque, la seconde à Boccoris. Ainsi, deux faits semblables ou analogues peuvent toujours faire naître des réflexions de même espèce, avec la seule différence de modification que peuvent produire les circonstances. Ici la ressemblance des deux pensées est fondée sur l'éducation semblable entre Boccoris et Télémaque, qui sont tous deux élevés dans cette fierté qui nous fait regarder le reste des hommes comme une nature proscrite ; le premier croyant que *tout devait céder à ses désirs fougueux ;* l'autre, voulant qu'on ne trouvât jamais rien d'impossible *quand il s'agissait de le satisfaire.* Telle est la petite différence aperçue dans l'expression de ces deux pensées.

Maintenant, supposons que l'élève s'arrête sur cette pensée de Mentor : *La jeunesse est présomptueuse, elle se promet tout d'elle-même ; elle se confie légèrement et sans précaution*, il réfléchit et dit : *telle est la faiblesse et l'inconstance des hommes, ils se promettent tout d'eux-mêmes, et ne résistent à rien.*

En admettant quelque différence entre ces deux pensées, il est facile de voir combien elles se ressemblent. La première nous offre un jeune homme qui, ignorant sa faiblesse, forme des desseins téméraires qui lui deviennent funestes ; la seconde, un homme qui, comptant trop sur sa vertu, se promet de résister au vice et y succombe presque aussitôt.

Il en sera de même pour toutes les pensées entre lesquelles on cherchera un rapprochement. L'élève une fois au courant de ces sortes de compositions, rien ne l'empêche d'en puiser les sujets hors de son livre, et de se convaincre de la grande uniformité qu'on observe entre toutes les productions de l'esprit.

ONZIÈME EXERCICE.

Faire une pensée sur une pensée.

Il suffira de quelques exemples pour faire comprendre le but de cet exercice.

Dieu donne aux rois, quand il lui plaît, de grandes et de terribles leçons, a dit Bossuet. (Oraison funèbre de Henriette d'Angleterre.) En réfléchissant, on trouve : *Les révolutions donnent aux peuples de terribles, mais d'inutiles leçons.*

L'esprit est souvent la dupe du cœur, a dit la Rochefoucauld. En réfléchissant, on peut dire : *le cœur est souvent la dupe de l'esprit.*

Bien entendu que l'élève doit toujours montrer le fait qui lui a inspiré cette réflexion.

On peut rendre tout cela plus sensible encore par d'autres pensées extraites de Télémaque ; on y trouve : *Heureux ceux qui se dégoûtent des plaisirs violens, et qui savent se contenter des douceurs d'une vie innocente !*

En réfléchissant l'élève se rappelle : *Heureux ceux qui aiment la vertu, et qui savent se contenter des douceurs qu'elle procure.*

Cette pensée est justifiée par Philoclès dans l'île de Samos.

Le vrai courage trouve toujours quelques ressources, a dit Fénelon.

L'élève : *L'adresse trouve toujours quelque ressource.*

Justifié par Mentor au milieu de la flotte des Troyens, et par Télémaque dans le combat du ceste.

On voit encore dans Télémaque : *Quiconque est capable de mentir est indigne d'être compté au nombre des hommes.*

L'élève a dit : *Quiconque ne sait pas vaincre la violence de ses passions n'est pas homme encore.*

Cette pensée est justifiée par Télémaque dans l'île de Calypso. (Liv. VII.)

Quand on sait un livre, la matière ne manque jamais; les pensées abondent, mais il faut les choisir et y mettre de l'ordre. Chaque qualité d'un personnage du livre peut se développer à l'infini, en passant en revue tout ce qui s'y dit, tout ce qui s'y fait; car je puis prêter par la pensée à mon personnage ce qui appartient à un autre (*Voyez* la composition Turenne sur Ulysse). Donc un éloge, mille éloges sont dans Télémaque par pièces et morceaux; il faut apprendre à les réunir, la marche est la même pour parler de l'humeur comme de la patience; l'intelligence saisit tous les détails du fait qu'elle considère, elle fait le triage de ceux qui peuvent l'éclairer sur l'objet de ses recherches, écartant avec soin ceux qui pourraient l'en détourner pour ne s'occuper que des faits essentiels aux solutions qu'elle veut obtenir.

DOUZIÈME EXERCICE.

Développemens de Pensées.

Cet exercice rentre dans celui des synonymes, car il consiste à s'assurer de la ressemblance et de la différence des circonstances de deux discours : celui de l'auteur et celui qu'on propose.

Mentor dit à Télémaque : « *Ne parlez jamais par vanité.* »

Il ne développe pas cette pensée ; développez-la, dit M. Jacotot.

On peut développer cette pensée en remarquant la marche que suit l'auteur dans les pensées qu'il développe : tous ses développemens sont tirés des faits. On voit d'abord celui qui lui a fourni cette réflexion, et on cherche ensuite à trouver

dans son sujet un fait analogue ou différent, qui fournisse une pensée analogue ou différente.

Ainsi, sur le développement demandé de cette pensée : *Ne parlez jamais par vanité*, un élève a produit la composition suivante :

« L'homme se laisse presque toujours entraîner par le plai-
» sir de parler de lui-même sous des rapports favorables :
» ébloui par le frivole avantage d'étaler aux yeux des autres
» le mérite de ses actions, il ne fait que se préparer des peines,
» et souvent même de grands malheurs. Comment espérerait-
» il échapper aux piéges des méchans, lorsqu'il leur a décou-
» vert le secret de sa faiblesse et le chemin de son cœur ? Le
» désir des louanges l'entraînant au-delà des bornes de la pru-
» dence, le livre aux flatteurs insidieux qui ont intérêt à le
» tromper. Tel est le résultat des puériles jouissances de
» l'amour-propre. Quand est-ce, ô hommes ! que vous serez
» assez sages pour taire tout ce qui vous est avantageux,
» quand il n'est pas utile à dire ? Quand est-ce que la vanité
» cessera de dicter tous vos discours, et que vous saurez par-
» ler sobrement de vous-mêmes, sans rechercher l'admira-
» tion de vos semblables ? L'éclat attaché à ce succès est faux,
» et ne peut éblouir que des âmes vaines. La sagesse vous
» invite à relever votre mérite par la modestie, dont l'agréa-
» ble vernis fera mieux ressortir encore ce qu'il peut y avoir
» de glorieux dans le tableau de votre vie. Suivez donc ces
» conseils, dictés par la connaisance des hommes et des
» desseins dont ils sont capables, et *ne parlez jamais par*
» *vanité*. »

D. — Comment avez-vous cherché à développer cette pensée ?

R. — En choisissant d'abord un passage de mon livre pour en imiter le développement : tel est celui où Mentor (Liv. IV) fait des remontrances à Télémaque sur son indiscrétion. En examinant la ressemblance et la différence des circonstances des deux discours, en suivant les faits qui ont fourni

les réflexions de l'auteur, et les rapprochant de ceux qui devaient être la base des miennes. Fénelon fait dire à Mentor : « *Le plaisir de raconter votre histoire vous a entraîné; vous avez charmé la déesse en lui expliquant les dangers dont votre courage et votre industrie vous ont tiré: par là vous n'avez fait qu'enflammer davantage son cœur, et que vous préparer une plus dangereuse captivité.* »

Cette réflexion se rapportant exclusivement au fait des reproches de Mentor, j'ai pu, en pensant au sujet de la proposition, dire par imitation: l'homme se laisse toujours entraîner par le plaisir, etc., etc., réflexions justifiées sur Télémaque, Nestor, etc. (Liv. VI.) Ensuite j'aperçois: *Comment espérez-vous qu'elle vous laisse maintenant sortir de son île, vous qui l'avez charmée par le récit de vos aventures ?*

Alors, comme réflexion analogue, pensant de nouveau à Nestor trompé par Eurimaque, au fils d'Ulysse trompé par la déesse, j'ai dit :

« Comment espère-t-il échapper aux piéges des méchans,
» lorsqu'il leur a découvert le chemin de son cœur et le secret
» de sa faiblesse ? »

Ailleurs je lis dans Fénelon : *L'amour d'une vaine gloire vous a fait parler sans prudence. Elle s'était engagée à vous raconter des histoires et à vous apprendre quelle a été la destinée d'Ulysse ; elle a trouvé le moyen de parler long-temps sans rien dire ; elle vous a engagé à lui expliquer tout ce qu'elle désire savoir : tel est l'art des femmes flatteuses et passionnées.*

Rapprochant ici mon développement de celui de Fénelon, j'ai déduit mon sujet de la facilité qu'offre à le tromper celui qui parle par vanité, et considérant l'artifice de la déesse à l'égard de Télémaque, j'ai dit : le désir de la louange l'entraînant au-delà des bornes de la prudence, le livre aux flatteurs insidieux qui ont intérêt à le tromper. Tel est le résultat des puériles jouissances de l'amour-propre.

Ensuite Mentor dit : *Quand est-ce, ô Télémaque, que vous serez assez sage pour ne parler jamais par vanité ; que vous saurez*

taire tout ce qui vous est avantageux, quand il n'est pas utile à dire.

En rapprochant maintenant les faits de Télémaque, et celui qui nous montre Nestor qui ignorait l'art de parler sobrement de lui-même, j'ai ajouté : Quand est-ce, ô hommes! que » vous serez assez sages pour taire tout qui vous est avantageux, quand il n'est pas utile à dire ; quand est-ce que la » vanité cessera de dicter tous vos discours, et que vous sau- » rez parler sobrement de vous-mêmes sans rechercher l'ad- » miration de vos semblables !

Mentor ajoute encore : *Les autres admirent votre sagesse dans un âge où il est pardonnable d'en manquer. Pour moi, je ne puis vous pardonner rien : je suis le seul qui vous connaisse et qui vous aime assez pour vous avertir de toutes vos fautes.*

Voyant ensuite Mentor engager Télémaque à se défier de ceux qui le flattent, et toujours réfléchissant sur les mêmes faits, j'ai ajouté : « l'éclat attaché à se succès est faux, prenez-y garde, et ne peut éblouir que des âmes vaines. La sagesse vous prévient, elle vous invite à relever votre mérite par la modestie, dont l'agréable vernis fera mieux ressortir encore ce qu'il peut y avoir de glorieux dans le tableau. »

Mentor termine ainsi : combien êtes-vous encore éloigné de la sagesse de votre père!

Ici est une grande leçon ; je l'ai imitée de cette manière :

« Suivez donc ses conseils dictés par la connaissance des hommes et des desseins dont ils sont capables ; et ne parlez jamais par vanité. »

Toute cette justification de la part de l'élève doit faire assez comprendre cet exercice par les développemens qu'elle contient.

TREIZIÈME EXERCICE.

Synonymes de composition.

(*Voyez* Exercice dix-neuvième.)

QUATORZIÈME EXERCICE.

Synonymes de faits.

Les *synonymes de faits* consistent non-seulement à établir les ressemblances, les différences des faits et des *sentimens* des personnes, mais encore à chercher *le sentiment* de l'auteur. Exemple : ce qui frappe d'abord, en comparant la douleur de Calypso à celle des Egyptiens (Liv. II), c'est, d'un côté, une déesse, et de l'autre, un peuple entier, qui, tous deux, regrettent un homme qu'ils aimaient.

Examinons le fait de Calypso : cette femme artificieuse et indigne de l'immortalité brûlait pour Ulysse de l'amour le plus ardent; elle avait fait tous ses efforts pour retenir dans ses honteux liens ce héros qui préférait la gloire aux plaisirs. Mais combien l'amour de la vertu ne prévaut-il pas sur le vice? Ulysse trouva le moyen de s'échapper de l'île d'Ogygie, et y laissa Calypso inconsolable de sa perte et furieuse comme une lionne à qui l'on a enlevé ses petits. Fénelon ne pouvait approuver les regrets de Calypso; d'ailleurs, il nous montre bien son *sentiment* par le tableau froid qu'il nous fait de la douleur de cette déesse.

Mais revenons à la douleur des Egyptiens : ce peuple, que Sésostris avait traité comme ses enfans, regrettait un roi qui lui avait servi de père, et les pleurs de regrets que Fénelon fait verser aux Egyptiens nous font voir que, s'il eût été parmi eux, il eût mêlé ses larmes à celles des peuples de Sésostris.

QUINZIÈME EXERCICE.

Portraits et parallèles.

Le portrait est la description du caractère de quelqu'un. L'homme se fait connaître par ses actions; il en a le mérite

ou le blâme, quoiqu'elles soient souvent indépendantes de sa volonté ; c'est en suivant le développement de ses actions qu'il est facile de résumer les traits du caractère. On rappelle alors les circonstances les plus marquées de la vie de la personne qu'on veut dépeindre, et on la montre d'un coup d'œil avec les variations, les contrastes, les qualités diverses ou opposées que les événemens ont fait découvrir en elle. C'est dans son livre même que l'élève peut trouver des exemples de ce nouvel exercice ; car, dans les portraits, Fénelon est un rare modèle d'élégance, de force et de clarté. L'élève peut les prendre également parmi les personnes qui l'entourent avec la condition de justifier ses pensées sous le rapport des expressions et des faits.

On peut commencer par faire les portraits de Mentor, de Protésilas, d'Eucharis, etc., ainsi que d'autres modèles au choix de l'elève.

Après les portraits on fait faire des parallèles. C'est la réunion de plusieurs portraits qu'on rapproche, dont on rassemble les rapports divers pour en exprimer les ressemblances ou les oppositions, puisque tout peut différer plus ou moins dans les caractères que l'on compare ; c'est donc pour l'élève un moyen de faire d'autant mieux ressentir celui auquel il donne la préférence. On voit Fénelon ne rapprocher Pygmalion de Sésostris que pour exalter le mérite de celui-ci et ajouter à la honte du premier. On peut donc proposer les parallèles suivans : Protésilas et Adraste. — Philoctète et Ulysse. — Narbal et Philoclès. — Ulysse et Nestor. — Télémaque et Pisistrate. — le guerrier et le négociant. Et parmi les modernes : Turenne et Condé. — Colbert et Louvois, etc. Les justifications, quant au style, doivent être les mêmes que pour toutes les autres compositions.

SEIZIÈME EXERCICE.

Faire des récits.

Vous verrez, dit M. Jacotot, si l'élève imitera Fénelon pour la vraisemblance, la succession, etc., des faits qu'il imaginera; s'il l'imitera avec art, en mêlant dans son récit des descriptions de lieux, des songes, des combats, des discours, des conversations, des spectacles extraordinaires, etc.: par exemple, l'histoire de Métophis, des Dauniens, etc.

L'élève fait d'abord le plan du sujet qu'il se propose de traiter en cherchant à imiter Fénélon, et la justification pour ces plans doit être la même que celles qui ont été observées dans les développemens des pensées; car il faut toujours, si on suit tel ordre plutôt que tel autre, faire encore une *synonymie* de plans par la comparaison de son sujet avec celui de Fénelon. Reste le style, et l'élève doit le savoir par cœur, ou bien il n'a pas appris son livre, il n'en connaît pas les mots et les expressions.

Faire des lettres.

Il existe encore une opinion assez commune sur la prétendue difficulté du style épistolaire, peut-être faute de s'entendre. Ecrire des lettres, c'est communiquer à des personnes absentes ou éloignées, ses pensées et ses sentimens, ou des faits, des réflexions sur des sujets connus entre ceux qui s'écrivent; toutes les fois que ce but est atteint, il devrait sembler qu'on a bien écrit, puisque ici on ne fait que suivre la marche déjà tracée dans toutes les compositions, c'est-à-dire, écrire d'après les faits au moyen de la langue commune et les ressources du livre-modèle. Il n'y a donc point à craindre que l'élève, qui n'apprend jamais les signes isolément des faits que les premiers représentent, donne inconsidérément dans les expressions recherchées ou déplacées : défaut assez commun dans les lettres qu'on admire le plus.

Ainsi, tous les personnages du Télémaque, dans leurs différens rapports, peuvent fournir des sujets de lettres. Exemples : Mentor à Ulysse, Pénélope à Télémaque, et réciproquement.

DIX-SEPTIÈME EXERCICE.

Tout est dans tout.

Voyez des faits, ils vous fourniront des réflexions. Apprendre et comparer; comparer et rapporter tout au livre que l'on a adopté pour base de ses études, c'est tout l'enseignement universel. Vérifions donc un autre ouvrage de littérature, et prenons pour exemple Massillon dans son sermon sur la tentation des grands; il avait à dire :

PREMIÈRE PARTIE.

Le premier *écueil* de notre *innocence* c'est le plaisir; les autres passions plus tardives ne se développent et ne mûrissent, pour ainsi dire, qu'avec *la raison.* Celle-ci la prévient, et nous nous trouvons corrompus avant presque de savoir ce que nous sommes. *Ce penchant infortuné*, qui prend toujours *sa source* dans les premières *mœurs*, souille tout le cours de la vie des hommes. C'est le premier *trait empoisonné qui blesse l'âme;* c'est lui qui efface sa première *beauté;* et c'est de lui que découlent ensuite tous nos autres vices.

Ce qu'on appelle style se trouve dans les substantifs abstraits soulignés; c'est un usage français; reste à vérifier si Fénelon l'a observé, pour le suivre soi-même dans le cas où cette remarque serait exacte.

Il serait utile d'ajouter à cette vérification celle des mots de sentiment ou des *adjectifs*, tels que *premier*, *tardives*, *infortuné*, car ces mots, qui donnent la couleur au style, ne peuvent pas être employés sans discernement; ils donnent de la force à l'élocution, s'ils se rapportent tous au sujet; au con-

traire, ils rendent le style lâche et diffus, s'ils ne sont pas écrits dans l'unité.

Il faut faire appliquer ces remarques à de nombreuses vérifications pour acquérir la certitude que l'élève connaît l'emploi judicieux de ces mots de sentiment.

On s'assure ensuite que Massillon suit en écrivant la marche tracée aux élèves ; on cherche donc à justifier ses réflexions par des faits connus du *Télémaque*, en étendant cette justification à tout le discours. Par exemple, on lit : « Le » premier écueil de notre innocence, c'est le plaisir ; les au- » tres passions plus tardives ne se développent et ne mûris- » sent, pour ainsi dire, qu'avec la raison. »

On se demande : Comprenons-nous ? *L'écueil de notre innocence c'est le plaisir.* — Oui, par Télémaque, au moment de succomber aux plaisirs de l'île de Chypre. Le *premier*, parce que la première fois que Télémaque se trouve en danger, c'est le plaisir.

Les autres passions plus tardives ne se développent et ne mûrissent, pour ainsi dire, qu'avec la raison. Nous le voyons par Télémaque au camp des alliés, par Idoménée, etc., ainsi de suite par tout le discours. — On voit d'un seul coup d'œil de combien d'applications un tel sujet est susceptible.

DIX-HUITIÈME EXERCICE.

De l'improvisation.

Les exercices de l'*improvisation* ne diffèrent en rien des exercices précédens. On doit avoir soin seulement de se faire une marche régulière pour chaque improvisation, et cette marche n'est autre que l'*analyse* de chaque sujet. Exemple : Pour improviser une *douleur* (1), on doit toujours exprimer :

1° Ce que la personne éprouve ;

(1) *V.* livre I, douleur de Calypso ; liv II, douleur des Egyptiens ; liv. XX, douleur de Nestor à la mort de Pisistrate.

2° Ce qu'elle dit. — On peut aussi introduire des personnages (les nymphes dans la douleur de Calypso), et même faire entrer dans l'improvisation ces deux choses à la fois;

3° On doit dire ce que fait la personne.

Une prière renferme trois choses :

1° Une invocation à la personne à qui l'on parle;

2° L'exposition des faits ;

3° La conclusion, c'est-à-dire ce qu'on demande. (Prière de Télémaque à Calypso, liv. I.)

Dans une *description de lieux*, il y a trois choses principales et trois accessoires :

1° Ce qu'éprouve la personne à la vue de ces lieux ;

2° Ce qu'elle voit ;

3° Ce qu'elle entend ;

4° Ce qu'elle ne voit pas ;

5° Ce qu'elle n'entend pas:

6° Ce qu'on découvre de loin.

Livre I, *Grotte de Calypso.*

Dans *une tempête* il y a :

1° Le désespoir de ceux qui sont en péril;

2° Leurs vœux. (*V.* liv. IV et VI.)

Pour improviser *des adieux*, il faut aussi trois choses :

1° La cause du départ;

2° Les regrets;

3° Les vœux et les souhaits.

Adieux de Narbal, liv. III.

Pour l'improvisation d'un songe, d'une vision, il y a également trois choses à considérer :

1° L'état de la personne;

2° Ce qu'elle voit ;

3° Ce qu'elle entend.

V. la vision de Télémaque, liv. II, et son rêve, liv. IV.

Pour improviser *un repas*, on remarque aussi trois choses :

1° La description des mets ;

2° Ce qu'on y fait, ce qui s'y dit ;

3° le sentiment des personnes, etc.

Repas donné à Télémaque par Calypso, liv. I.
— *Par Adoam*, liv. VIII.

On se trace ainsi une marche générale pour chaque composition ; il ne reste plus alors qu'à en développer l'analyse pour improviser sur tous les sujets imaginables.

On a besoin de savoir écrire, mais le besoin de communiquer ses pensées et ses sentimens par la parole, est de tous les instans. Parler c'est écrire vite ; écrire c'est parler lentement. Dans ce sens, qui sait parler sait écrire ; mais la réciproque n'a pas toujours lieu. Exercez donc vos élèves à parler sans hésiter ; la pensée est toujours prête, apprenez à en improviser l'expression.

On distingue la mémoire des choses et la mémoire des mots ; la première consiste dans la propriété de retenir les mots arrangés dans l'ordre qu'on leur a donné ; l'autre, dans la faculté de conserver les idées indépendamment des mots et de leur arrangement.

Ainsi, l'art de parler consiste dans le choix des pensées convenables au sujet, et des mots qui rendent fidèlement les pensées. C'est dans la méditation des grands orateurs que l'on puisera ces pensées fortes et grandes qui donneront de la solidité aux discours. Des extraits, des analyses, sont les moyens les plus efficaces pour s'approprier les pensées des grands écrivains. On se prépare à l'analyse par des extraits qui doivent être les idées fondamentales disposées dans l'ordre que l'auteur leur a donné.

N'oubliez pas surtout l'exercice de la traduction. Vous avez sous les yeux un beau développement d'une seule pensée d'un grand orateur. Choisissez une autre pensée. L'orateur a puisé sa réflexion, et toutes ses conséquences et toutes ses preuves

dans des faits historiques qu'il connaissait. Le livre que vous avez appris n'est pas moins riche en faits; les réflexions que vous suggéreront ces faits sont intarissables. Forcez votre esprit à se fixer sur un de ces faits, votre mémoire vous rappellera tous les autres; comparez-les assez long-temps, et votre intelligence saisira un nombre infini de rapports; de là mille réflexions qu'il faudra transmettre par la parole, et vous aurez traduit l'écrivain. Apprenez à vous vaincre, ne vous laissez pas intimider : *commencez*, *continuez*, *finissez*, voilà toute l'improvisation.

Que l'élève prenne l'habitude de parler sur ce qu'il connaît, on ne saurait trop tôt la lui faire contracter, ni employer trop de moyens pour lui faire acquérir le talent de la parole; il sera donc utile de traiter tous les sujets de composition alternativement, de vive voix et par écrit.

La méthode est toujours la même pour toutes les variétés, les genres, les espèces de discours; il suffit d'en savoir un, quel qu'il soit, et d'y rapporter tous les autres du même genre, ce qu'on peut dire au barreau comme à la tribune, ou dans une assemblée quelconque, est fondé sur ce principe immuable : avoir un terme de comparaison, comme préliminaire indispensable.

Pour le barreau, on s'exerce à parler en renversant les paragraphes des diverses parties d'un discours qu'on aurait appris; puis on donne une phrase ou une idée seule; par où l'élève peut commencer en improvisant les liaisons nécessaires dans l'ordre qu'il est obligé d'inventer sans préparation. On pourra donc plaider toutes les causes en se dirigeant d'après un plaidoyer quelconque pris pour modèle.

DIX-NEUVIÈME EXERCICE.

Synonymes de composition.

Avant de proposer ces synonymes, on s'est assuré que l'élève sait ses six livres par cœur, et qu'il connaît les autres par les exercices et les compositions dont ils ont été l'objet. Il doit être en état d'en donner l'analyse, ce qu'on aura grand soin de lui demander, car c'est alors qu'il trouvera sans cesse des rapprochemens et des comparaisons à faire. Voici un modèle d'analyse pour les sujets de composition du premier livre : *Regrets*, *artifice*, *prière*, *invitation*, *lieu*, *invitation*, *conseils*, *repas*, *invitation*, *offre*, *prière*, *conseils*, *tempête*, *adresse*, *rencontre*, *péril* (*d'être immolé*), *prédiction*, *irruption*, *combat*, *victoire*; et ainsi de suite pour les vingt-quatre livres.

Puisqu'il y a unité dans toutes ces idées, chacune d'elles, étant donnée, peut reproduire toutes les autres dans la tête, naturellement et sans effort. Chacun de ces sujets en contient beaucoup d'autres. Dans *regrets*, par exemple, on trouve : *Départ*, *douleur*, *se trouver malheureuse*, *immortalité*, *résonner*, *chant*, *nymphe*, *n'oser parler*, *se promener*, *souvent*, *solitude*, *gazon*, *fleurs*, *printemps*, etc.

Après cet exercice préliminaire sur les analyses des livres, on s'occupe à vérifier les synonymes de composition ; rien n'est plus instructif que de comparer un auteur à lui-même, lorsqu'il traite deux sujets semblables. Exemple : on a proposé de comparer la composition des deux discours de Télémaque, le premier à Aceste, dans le premier livre ; le second à Sésostris, et d'en faire ressortir les différences et les ressemblances.

L'élève a produit la composition suivante :

« 1° Télémaque errant pour chercher son père, se trouve en présence d'un roi. C'est le même sujet. »

« 2° La situation est la même : il est au pouvoir d'Aceste ; il est au pouvoir de Sésostris. »

« 3° Mais Aceste lui parle durement et le menace ; Sésostris l'acceuille avec bonté. »

« 4° L'auteur n'a point fait le portrait d'Aceste, mais il se complaît à détailler les vertus de Sésostris. »

« 5° Il est donc naturel que le jeune fils d'Ulysse s'irrite contre Aceste, et parle à Sésostris avec une respectueuse confiance. »

Télémaque a dit à Sésostris : *Vous n'ignorez pas, ô grand roi.* Il dit à Aceste : *sachez, ô roi! que je suis Télémaque, fils du sage Ulysse.* On ne saurait mieux peindre les sentimens du jeune homme. De ces deux expressions, la première est modérée et respectueuse ; l'autre, au contraire, est fière et menaçante ; elle montre bien ce que doit éprouver Télémaque à la vue d'un ennemi que son père a vaincu. *Sachez...!* ce mot est prononcé dans le transport de l'indignation. Lorsque Télémaque dit : *ô grand roi!* on sent que ce jeune prince est saisi d'un profond respect à la vue de Sésostris. « Fénelon fait dire d'un côté : *rendez-moi à mon père ;* et de l'autre, *ôtez-moi la vie.* Quelle différence ! dans le premier passage, c'est une prière ; dans l'autre, c'est le mouvement d'un cœur offensé. Rien ne dépeint mieux le cœur hautain du jeune Télémaque.

» 1° Calypso et Adoam offrent un repas à Télémaque. C'est le même sujet.

» 2° La situation est la même. Télémaque réclame l'hospitalité de la déesse, il réclame le secours d'Adoam.

» 3° Mais Calypso use d'artifice, et veut retenir près d'elle le fils d'Ulysse ; Adoam ne cherche qu'à lui exprimer la joie qu'il éprouve à le voir.

» 4° L'auteur décrit rapidement le repas de Calypso, tandis qu'il détaille avec complaisance ce qui compose celui d'Adoam.

» 5° Télémaque est saisi de douleur chez Calypso ; de respect et d'admiration quand il entend Mentor sur le vaisseau phénicien.

» La différence des sentimens de Calypso et d'Adoam se remarque dans la manière différente dont Fénelon décrit les deux repas.

» Télémaque est saisi de douleur chez Calypso ; il goûte avec crainte les plaisirs qui lui sont offerts par Adoam.

Il faut se garder de confondre une composition avec une description. Dans une tempête, les vents, les flots, les nuages, forment la partie descriptive ; mais les dangers, le désespoir, les vœux, sont les matériaux de la composition.

Il est utile d'étendre cet exercice au plus grand nombre de sujets possible. On remarquera quels sont les passages de Fénelon qui font le plus d'impression à la lecture, afin de juger dans la suite, toujours par l'exercice des synonymes, c'est-à-dire des comparaisons, si ce sont les mêmes sujets qui touchent et qui attachent dans tous les orateurs et les poètes.

VINGTIÈME EXERCICE.

Vérification de la Grammaire.

Nous avons déjà vu que la *vérification* est cet exercice par lequel le maître fait rendre compte à l'élève de son travail. Dans la vérification de la grammaire, comme dans toutes les autres, on ne lui dit rien de ce qu'il peut trouver par lui-même ; on le renvoie à ce qu'il a déjà appris dans son livre, lorsqu'il peut y trouver une explication. Comme il n'y a point de rang obligé pour les exercices de la méthode qui rentrent tous dans l'unité les uns des autres, il sera bien cependant de commencer la vérification de la grammaire aussitôt que l'élève sait cinq à six livres de son Télémaque, et de continuer

cet exercice concurremment avec les autres, jusqu'à ce que la grammaire soit bien connue.

Lorsqu'on connaît les faits de la grammaire, on est en état d'en trouver soi-même et d'en concevoir les règles. L'élève, qui a appris par cœur un certain nombre de pages, lit une grammaire, et vérifie sur le texte les passages de son livre et les règles données par le grammairien ; toutes les grammaires qui se distinguent par la brièveté sont bonnes pour cela. Il expose au maître ce qu'il a trouvé, observé et retenu. Il *note ou souligne* ce qu'il a pu trouver ou comprendre, afin de le découvrir dans une seconde vérification en lisant de nouveau sa grammaire. Par exemple, trouve-t-il dans le premier chapitre cette définition du nom substantif : *Le nom est un mot qui sert à désigner une personne ou une chose* ; il sentira qu'il connaissait la règle d'avance, puisque *nymphe*, *déesse*, etc., servent à désigner des personnes ; *grotte*, *vaisseau*, des choses, etc. Cet exercice ne doit être qu'un jeu, puisqu'il ne s'agit que de parler sur des choses déjà connues.

Cette marche est la même pour tous les genres de vérifications, car la méthode est UNE dans toutes ses applications, ce qui lui donne ce caractère de *simplicité* et d'*uniformité* qui la distingue de toutes les autres.

L'élève achève donc ainsi sa grammaire en en retrouvant ou dans ses souvenirs ou dans son livre toutes les règles de la grammaire en prenant note de chaque exception qu'il ne trouve pas à justifier pour se la rappeler au besoin. Le maître doit chaque jour faire faire à l'élève la vérification de ce qu'il a appris. Ce procédé provoque l'attention et l'application des élèves, les habitue à réfléchir et à rapporter en même temps les passages de la grammaire au texte de leur livre.

Le Nom.

La grammaire dit : Le *nom* est un mot qui sert à nommer une personne ou une chose.

On trouve dans Télémaque : Calypso, Ulysse, grotte, vaisseau.

Grammaire : il y a deux sortes de *noms*, *le nom commun et le nom propre. Le nom commun* est celui qui convient à *plusieurs personnes ou à plusieurs choses semblables.*

Télémaque : *homme*, *roi*, *arbre*, *habit*, etc.

Grammaire : Le *nom propre* est celui qui ne convient qu'à une seule personne ou à une seule chose.

Télémaque : *Leucothoë*, *Termosiris*, *Mentor*, *Ithaque*, *le Nil*, etc.

L'élève continue de la même manière la lecture de ce chapitre. Il raconte ensuite ce qu'il en a retenu, exprimant d'abord la réflexion de la grammaire, qu'il justifie aussitôt par un exemple du livre.

Lorsque l'élève a fini la vérification de ce chapitre, on peut lui proposer un passage quelconque de Télémaque, sur lequel il doit reconnaître les remarques qu'il a déjà faites. On lui demande, je suppose, de montrer dans la troisième page les *noms propres* et les *noms communs*, ceux qui sont au singulier, ceux qu'il voit au pluriel, les noms masculins et féminins, etc.

CHAPITRE 2. — L'ARTICLE *le*, *la*, *les*.

Grammaire : L'article est un petit mot que l'on met devant les noms communs et qui en fait connaître le genre et le nombre.

Télémaque : *le vaisseau*, *le repas*, *la grotte*, *la porte*, *les fleurs*, *les ennemis*, etc.

Ainsi de suite pour ce chapitre.

Quand on rencontre des exceptions qu'on n'a pas le moyen de vérifier, on prend note pour s'en assurer au besoin.

Grammaire : L'adjectif est un mot que l'on ajoute au nom pour marquer la qualité d'une personne ou d'une chose.

Télémaque : *Grand*, *belles*, *douces*, etc. *Grand Ulysse*, *belles prairies*, *douces voix*, etc.

Grammaire : Quand un adjectif ne finit point par un *e* muet on y ajoute un *e* muet pour le féminin.

Télémaque : *Aucun*, *aucune ; aucun homme*, *aucune autre viande*, *brutal*, *brutal ; air brutal, fierté brutale*, etc.

RÉGIME DES ADJECTIFS.

Grammaire : Pour joindre un nom à un adjectif précédent, on met *de* ou *à* entre cet adjectif et le nom : alors on appelle ce nom le *régime* de l'adjectif.

Télémaque : *Semblable à son père ; adieux à ses sujets ; nécessaires à une vie simple ; indigne de ta sagesse et de la gloire ; pleins de ces pensées*, etc.

Degrés de signification dans les adjectifs.

Grammaire : On distingue dans les adjectifs trois degrés de signification, le *positif*, le *comparatif* et le *superlatif*, etc.

Pour marquer un comparatif de *supériorité*, on met *plus* devant l'adjectif.

Télémaque : Il était *plus* grand que moi ; des chevaux *plus* blancs que la neige, etc.

NOMS ET ADJECTIFS DE NOMBRE.

Grammaire : Les noms de nombre sont ceux dont on se sert pour compter.

Il y en a de deux sortes : les noms de nombres *cardinaux* et les noms de nombres *ordinaux*.

Télémaque : Dix ans, troisième jour, etc.

Comme il est impossible de transcrire ici tous les détails du livre, on se borne forcément à quelques indications où l'élève, qui ne doit rien omettre, puisse reconnaître la marche à suivre pour la lecture entière de la grammaire.

CHAPITRE 4. — DU PRONOM.

Grammaire : le pronom est un mot qui tient la place du nom, etc.

Il y a trois personnes : la *première* est celle qui parle; la *seconde* est celle à qui l'on parle ; la *troisième* est celle de qui l'on parle.

Règle des pronoms.

Télémaque : *Je* suis Télémaque; quand *tu* seras maître; *il* avait un grand front chauve, etc.

Grammaire : Les pronoms *il*, *elle*, *ils*, *elles*, doivent toujours être du même genre et du même nombre que le nom dont ils tiennent la place.

Télémaque : il erre; elle était environnée; ils brûlent notre vaisseau; elles y avaient laissé des habits, etc., etc.

CHAPITRE 5. — LE VERBE.

Grammaire : Le *verbe* est un mot dont on se sert pour exprimer que l'on est, ou que l'on fait quelque chose.

Télémaque : Je *suis* immortelle; je *cours* par toutes les mers, etc.

Grammaire : il y a trois temps, le *présent*, qui marque que la chose est ou se fait actuellement.

Télémaque : Il *parcourt*; si vous *savez*; elle *découvre*, etc., etc.

Grammaire : Le *passé* ou *prétérit*, qui marque que la chose a été faite.

Télémaque : Nous avons *perdu* l'espérance ; la science que j'ai *acquise*, etc.

Grammaire : le futur, qui marque que la chose sera ou se fera.

Télémaque : Je *ferai* votre bonheur ; vous *périrez ;* vous *serez* libre, etc.

Grammaire : Il y a en français quatre conjugaisons différentes que l'on distingue par la terminaison de l'infinitif.

La première conjugaison a l'infinitif terminé en *er*.

La seconde a l'infinitif terminé en *ir*.

La troisième a l'infinitif terminé en *oir*.

La quatrième a l'infinitif terminé en *re*.

Télémaque : *Se consoler*, *raconter*, *ôter*, *rassasier*, *fuir*, *soutenir*, *souffrir*, *périr ; voir*, *savoir*, *pouvoir*, *vouloir ; perdre*, *instruire*, *prendre*, *vaincre*, etc.

Verbe auxiliaire Avoir.

L'élève doit mettre beaucoup d'attention dans la lecture des verbes. Il redit d'abord ce qu'il en a retenu, sans avoir égard à la place des temps ou des personnes. Ce n'est qu'à la suite de plusieurs vérifications qu'il peut suivre l'ordre du livre, et il le sait alors par cœur.

Des temps primitifs.

Grammaire : On appelle *temps primitifs* d'un verbe ceux qui servent à former les autres temps dans les quatre conjugaisons.

L'élève lit et raconte le *tableau des temps primitifs* qu'il trouve à cet endroit de la grammaire, en justifiant, autant que possible, tout ce qu'il a retenu.

Formation des temps dérivés.

Grammaire : Du présent de l'indicatif se forme l'impératif, en ôtant seulement le pronom *je*.

Télémaque : *Aime ton peuple; déteste la flatterie; ouvre ton cœur*, etc.

Grammaire : Excepté quatre verbes, je *suis*, impératif *sois;* j'*ai*, impératif *aie;* je *vais*, impératif *va;* je *sais*, impératif *sache.*

Télémaque : *Va, je conjure les puissances célestes; sache que tu ne seras grand*, etc.

Grammaire : Du prétérit de l'indicatif se forme l'imparfait du subjonctif en changeant *ai* en *asse* pour la première conjugaison, et en ajoutant seulement *se* pour les trois autres.

Télémaque : *Il craignait que je ne passasse; afin que je servisse avec eux; quoique je ne pusse les entendre; quoique je ne comprisse point*, etc.

Ainsi de suite pour tout ce qui tient à la formation des temps. L'élève justifie chaque règle, et en lit attentivement les exceptions, afin de remarquer celles qu'il ne retrouve pas dans Télémaque.

Verbes irréguliers.

Grammaire : on appelle *irréguliers* les verbes qui ne suivent pas toujours la règle générale des conjugaisons.

L'élève doit lire plusieurs fois le tableau qui suit cette définition de la grammaire. L'usage de la langue fera le reste.

Accord des verbes avec leur nominatif ou sujet.

Grammaire : On appelle *sujet* ou *nominatif* d'un verbe ce qui est ou ce qui fait la chose qu'exprime le verbe.

Télémaque : *La grotte était sur le penchant; la déesse ajouta à ces paroles*, etc.

Grammaire: On trouve le nominatif en mettant *qui est-ce qui?* devant le verbe. La réponse à cette question indique le *nominatif.*

Télémaque : *Qui est-ce qui* était *sur le penchant?* Réponse : La grotte. *Qui est-ce qui ajouta à ces paroles?* Réponse : La déesse.

Grammaire: Règle. Tout verbe doit être du même nombre et de la même personne que son nominatif ou sujet.

Télémaque : *Je cours, vous serez ma consolation ; ensuite ils retournèrent*, etc.

Grammaire: *Première Remarque.* Quand un verbe a deux sujets singuliers, on met ce verbe au pluriel.

Télémaque: *Pendant qu'Hazael et Mentor parlaient; ma jeunesse et ma vigueur m'ôtaient toute excuse*, etc.

Grammaire : *Deuxième remarque.* Quand les deux sujets sont de différentes personnes, on met le verbe à la plus noble personne : la première est plus noble que la seconde, la seconde est plus noble que la troisième.

Télémaque: *Pénélope et moi nous avons perdu l'espérance de le revoir; vous et celui qui vous mène, vous périrez*, etc.

Régime des verbes actifs.

Grammaire: on appelle *verbes actifs* ceux après lesquels on peut mettre *quelqu'un* ou *quelque chose.* Le mot qui suit le verbe actif s'appelle le *régime* de ce verbe.

Télémaque: *Je cherche mon père ; elles chantèrent le combat des dieux; tu reverras Ithaque*, etc.

Grammaire: On connaît le régime en faisant la question *qu'est-ce que?*

Télémaque: *Qu'est-ce que je cherche?* Réponse : *Mon père. Qu'est-ce que tu reverras?* Réponse : *Ithaque.*

Grammaire : Règle. Le régime d'un verbe actif se place ordinairement après le verbe (quand ce n'est pas un pronom).

Télémaque : *Gardez-vous d'écouter les paroles douces et flatteuses; lui fit rejeter tous ces avantages*, etc.

Grammaire : Mais quand le régime est un pronom, il se met devant le verbe.

Télémaque : *Ni pour le revoir; de l'avoir perdu; il me tarde de les savoir*, etc.

Grammaire : Outre ce premier régime, qu'on appelle *direct*, certains verbes actifs peuvent avoir un second régime, qu'on appelle *indirect;* ce second régime se marque par les mots *à* ou *de*.

Télémaque : *Montrez votre sagesse à tous les peuples; me corriger de ma présomption; déroba le ciel à nos yeux; refuser votre sang aux mânes; nous combla de présens; à percer de flèches les daims et les cerfs*, etc.

Grammaire : Tout verbe actif a un passif : ce passif se forme en prenant le régime *direct* de l'actif pour en faire le nominatif du verbe passif, et en ajoutant après le verbe le mot *par* ou *de*.

Télémaque : *Ce qui leur est dû par les négocians étrangers; on est environné de gens; elle est rafraîchie par le vent du nord*, etc.

Grammaire : Il n'y a qu'une seule conjugaison pour tous les verbes passifs, elle se fait avec l'auxiliaire *être* dans tous les temps et le participe passé du verbe qu'on veut conjuguer.

L'élève lira plusieurs fois la conjugaison donnée pour modèle; cette simple lecture suffira pour la savoir, après la remarque que c'est seulement celle du verbe *être*, aux temps duquel on ajoute un mot, comme *aimé*, *battu*, etc.

Il en sera de même pour les verbes *neutres*, *réfléchis* et *impersonnels*. L'élève se rendra compte d'abord de ces diverses

dénominations par des exemples du Télémaque, et il en lira ensuite attentivement les conjugaisons.

CHAPITRE 6. — LE PARTICIPE.

Grammaire : Le participe est un mot qui tient du verbe et de l'adjectif; il tient du verbe en ce qu'il en a la signification et le régime ; il tient aussi de l'adjectif, en ce qu'il qualifie une personne ou une chose, c'est-à-dire qu'il en marque la qualité.

Télémaque : *Fendant les ondes; cherchant son père ; la déesse accompagnée ; le poison caché*, etc.

Accord des participes.

Grammaire : Le participe présent est toujours terminé en *ant.*

Télémaque : *Connaissant*, *prenant*, *oubliant*, *croyant*, etc., etc.

Grammaire : Règle. Le participe présent ne varie jamais, c'est-à-dire qu'il ne prend ni genre ni nombre.

Télémaque : *Mentor gardant un silence modeste; des fontaines coulant avec un doux murmure; les vieillards levant les mains au ciel*, etc.

Grammaire : *Remarque.* Ce qu'on appelle *gérondif* n'est autre chose que le participe présent devant lequel on met le mot *en.*

Télémaque : *En considérant cette magnificence; Mentor en souriant*, etc.

Grammaire : Il ne faut pas confondre avec le participe présent certains adjectifs verbaux (c'est-à-dire qui viennent du verbe).

Télémaque : *Cordages flottans; bœufs mugissans*, etc.

Accord du participe passé avec le nominatif.

Grammaire : *Première règle.* Le participe passé, quand il est accompagné du verbe auxiliaire *être*, s'accorde en genre et en nombre avec son nominatif ou sujet, c'est-à-dire que l'on ajoute *e*, si le sujet est féminin, et *s*, si le sujet est pluriel.

Télémaque : *Il est maintenant enseveli; Télémaque était accompagné; elle était sans cesse tournée; la vigne était accablée; les combats d'Ulysse furent élevés jusqu'aux cieux; ces Troyens sont animés; les montagnes voisines étaient couvertes; les places sont ornées*, etc.

Grammaire : *Deuxième règle.* Mais quand le participe passé est accompagné du verbe auxiliaire *avoir*, il ne s'accorde jamais avec son nominatif.

Télémaque : *C'est un des rois qui ont renversé la ville de Troie; Pénélope et moi, nous avons perdu l'espérance*, etc.

Accord du participe passé avec le régime.

Grammaire : *Première règle.* Le participe passé s'accorde toujours avec son régime *direct*, quand ce régime est devant le participe.

Télémaque : *Les bêtes qu'elles avaient percées; les proportions que les Tyriens avaient gardées*, etc.

Grammaire : *Deuxième règle.* Mais quand le régime n'est placé qu'après le participe, ce participe ne s'accorde pas avec son régime.

Télémaque : *Quand il eut achevé ces paroles; les nymphes y avaient préparé*, etc.

CHAPITRE 7. — LA PRÉPOSITION.

Grammaire : La *préposition* est un mot qui sert à joindre le nom ou pronom suivant au mot qui la précède.

LANGUES ÉTRANGÈRES.

> Quand il s'agit d'une langue étrangère, le chemin de l'*usage* est plus court que celui des principes.
>
> D'OLIVET.

La méthode de M. Jacotot, fondée sur la marche naturelle des idées, s'applique à l'étude des langues avec le même avantage qu'à aucune des autres sciences qui font partie de ce mode d'enseignement. Les plus hautes et même les plus antiques autorités avaient déjà recommandé un mode d'instruction que les SOCRATE, les PLATON, les XÉNOPHON indiquaient de leur temps, et dont l'analogie avec les principes de l'enseignement universel paraît identique. Observer les faits de la langue qu'on veut apprendre, les examiner, les étudier pour les comparer, les analyser dans leur ensemble, leurs détails, et parvenir ainsi à les connaître dans leurs plus simples élémens, telle est la marche indiquée pour l'acquisition d'une langue quelconque.

Exposons d'abord la marche à suivre pour la langue latine, nous verrons qu'elle est à peu près la même pour toutes les autres.

Nous commençons, dit M. Jacotot, par faire apprendre par cœur l'*Epitome historiæ sacræ*. Cet exercice est le seul qui puisse fatiguer l'élève, le reste n'est qu'un jeu; la réflexion achève ce que la mémoire a commencé.

On fait répéter à l'enfant le premier chapitre qu'il a appris, on le lui explique au moyen de la traduction placée en regard; on vérifie s'il le comprend en proposant au hasard une phrase latine dont il doit donner la traduction, ainsi que de chaque membre.

Chaque jour il doit apprendre un ou deux chapitres nouveaux avec le soin de revenir sur ce qu'il sait, et de donner la traduction de chaque phrase et de chaque membre de phrase qu'il comprend à l'aide de sa langue maternelle qui lui sert d'interprète.

L'élève sait donc que *Deus creavit cœlum et terram intra sex dies* signifie : *Dieu créa le ciel et la terre en six jours.* Il sait que *primo die* s'appelle en français *le premier jour;* il comprendra que le mot *dies* correspond au mot *jour.*

L'élève remarque les endroits où son livre emploie *dies* ou *die* ou *diem*, etc. Le voilà qui comprend le radical *di* et les syllabes, *e*, *em*, *es*. Ces désinences suffisent pour le diriger dans ses lectures et ses discours, et il apprend le latin comme il a appris le français.

Un jour *creavit* s'offre à sa mémoire à côté de *vocavit;* il devine le sens de la syllabe *av :* c'est le signe du passé.

Un autre fois *terram* vient avec *aquas;* on remarque *am* et *as*, et l'on a appris deux syllabes nouvelles.

L'élève se rappelle *coegit*, *cogo*, *ago*, *coactus;* il voit un *a* qui devient *e*, puis qui disparaît; il aperçoit un *g* qui se change en *c:* il avise un *s* qui s'introduit quelquefois dans cette famille de mots, de même dans *eduxit* et *duco* se trouve tout ce qu'il faut pour expliquer l'*x* qui remplace le *c*.

On vérifie s'il comprend son auteur *par mots.*

Dem.— Que signifie *arbor*, *arbores*? Quelle analogie y a-t-il entre ces deux mots? Comment dit-on en latin *jardin*?

Rép.—*Horto*, *hortum.*

Dem.—Ces deux mots sont-ils employés dans les mêmes circonstances?

Rép. — Non, *horto* est précédé de *in*, et *hortum* de *irrigabat.*

Dem.—Qu'est-ce qu'*irrigabat*?

Rép. — C'est un signe de *fait*, et *hortum* est un signe de chose, etc.

L'élève s'enrichit chaque jour, il apprend que *se* signifie quelquefois *devenir*, *noctescit;* que *ac* représente l'idée d'habitude; *cogo*, *ago* et *egi* lui font voir que le radical reste le même quoique les voyelles soient supprimées ou changées; *Ago* et *actum* lui disent que les consonnes gutturales changent entre elles. — *Mordeo*, *momordi*, *morsum*, lui font connaître que les dentales suivent la même règle.

Aussitôt que l'élève sait plusieurs chapitres, on lui fait vérifier quels sont les mots d'un chapitre qui lui soit encore inconnus, mais se trouvent dans ceux qu'il a déjà vus.

Dem. — Que signifie *creavit*, — *nominavit*, — *vocavit.* N'y voyez-vous pas quelques syllabes semblables?

Rép. — Je vois *avit.*

Dem. — Que signifie cette terminaison *avit*, puisque les radicaux *cre; nomin*, *voc*, signifient *créer*, *nommer*, *appeler?*

R. — *Avit* correspond aux syllabes, *il*, *elle*, *a*, et indique une troisième personne d'un temps passé.

On lui donne ensuite à comparer plusieurs verbes, tels que *timui*, j'ai craint, avec *collocavit*, il plaça, il a placé.

L'élève. — Je vois là que *i* indique une première personne et que *it* en indique une troisième, etc.

Après avoir procédé par décomposition, on revient aux signes composés. Les Latins disent *deus*; il y a là deux choses, *de* et *us:* nous connaissons déjà tous ces signes simples par l'anatomie que nous avons faite de chaque mot; il s'agit d'appeler l'attention de l'élève sur toutes les syllabes et sur les lettres significatives.

Di-*eu* form-*a le* corps *de* l'homme *du* limon *de la* terre.	De-*us* fin-*xit corp*-us hom-*inis è* lim-*o* ter-*ræ*.

On lui demande quels sont dans hom-*inis*, lim-*o* ter-*ræ*,

etc., les syllabes qui correspondent aux mots français *de*, *du*, *de*, *la*? Que signifie *t* dans *finit*? quel est le mot qui signifie terre? On lui adresse ensuite quelques questions en latin.

Dem. — *Quænam animantia volitant in aere?*

Rép. — *Aves.*

Dem. — *Ubinam natant pisces?*

Rép. — *In aquis.*

L'élève s'enrichit cha e jour sans sorr de son *Epitome*. Il faut, par exemple, qu'il dise que dans *noctescit*, *mendaces*, *ventosa*, il a vu que *noct* désigne la nuit; *mend* l'idée de *mentir*; *vent*, le vent; que *se* signifie devenir; que *ac* représente l'*idée d'habitude*; *os* l'idée de plein. On lui dit comparer *eduxit* avec *induxit*, *sumpsit* avec *absumpta sunt*, etc. On le fait chercher dans l'*Epitome* de ces mots latins qui donnent naissance à nos mots français. *Stare*, *statum*, *stans*, lui rappellent *station*, *distance*, *constance*, etc.

Faites donc étudier l'*Epitome*, qu'on le répète sans cesse, afin de trouver par la réflexion le sens véritable des phrases, des mots, des syllabes et de la construction, en usage dans l'idiome étranger que vous vous proposez de faire parler ou d'écrire. Il y a mille manières de vérifier si l'élève a retenu ce qu'il a appris, et de s'assurer qu'il ne l'oubliera pas.

Il faut peu de mois pour apprendre l'*Epitome*: on le récite tous les jours; ensuite on lit *Cornelius Nepos* avec la traduction. Les phrases en sont, de même que l'*Epitome*, expliquées par les phrases de la traduction; les mots par les phrases, et les syllabes par les mots. On remarque que ce nouveau livre est écrit avec les syllabes de l'*Epitome*. Si, par hasard, l'élève rencontre une syllabe qu'il n'aurait pas encore vue, il fait connaissance, en regarde attentivement tous les traits; il cherche à démêler les ressemblances et les différences en les comparant aux signes dont il connaît la valeur: le moindre rapprochement suffit pour graver cette syllabe dans la mémoire. Dès ce moment il ne l'oubliera plus, car il tient une note exacte de chaque acquisition, et la répétition de ce

bordereau s'ajoutant à la répétition journalière de notre *Epitome*, rien ne peut effacer de son souvenir le radical dont s'est enrichi son petit trésor.

Bientôt on passe aux *narrations*, c'est une répétition exacte de l'exercice indiqué pour la langue maternelle; on fait raconter à l'élève un fait tiré de son livre, en ne lui permettant pas de justifier, ni expressions ni réflexions étrangères aux faits, ou prises ailleurs que dans son *Epitome ;* qu'il divague ou non, il faut lui persuader que quiconque ne se sent pas le courage de mal faire ne fera jamais rien.

Dès que *Cornélius Nepos* est compris, on passe à *Horace*, et on compose en lui faisant faire toutes les espèces de compositions qui ont lieu pour les exercices de la langue maternelle, comme *traductions; imitations*, toujours d'aprés les faits de son livre. On répète chaque jour l'*Epitome* en entier, on raconte quelque chose de *Cornelius Nepos*, et on relit perpétuellement *Horace*.

Alors, rien n'empêche de *vérifier* la grammaire, en continuant toujours les mêmes exercices; l'élève passe en revue successivement tous les auteurs classiques, qu'il devra toujours également raconter.

En moins d'un an, notre élève qui aura suivi exactement la route indiquée, parviendra à savoir une langue quelle qu'elle soit, aussi bien que les trois quarts des élèves d'un collège d'Europe savent le latin, après être restés sept ans sur les bancs, en face du plus habile professeur de la vieille méthode.

Langue anglaise.

Il y a deux choses à considérer dans l'étude des langues vivantes, la langue *usuelle* ou familière, et la langue des *livres*. Dans le premier de ces points de vue, il n'est question que de la langue commune employée dans la conversation ordinaire, où l'on n'étudie cette langue que pour la parler : c'est là souvent le seul but qu'on se propose.

Dans le second cas, il ne s'agit que de comprendre cette langue à la lecture, pour en lire avec fruit les auteurs et jouir des beautés littéraires qu'ils contiennent. Alors, l'étude se borne à connaître le sens des mots, des expressions, à se familiariser avec les tournures et les inversions du discours. Ceux qui ne se proposeraient que d'entendre simplement l'anglais, pourront se borner à lire sans cesse un livre avec sa traduction, et s'exercer à distinguer les phrases les unes des autres, d'après la correspondance qui existe entre le texte et la traduction. On peut affirmer qu'en relisant sans cesse un ouvrage anglais ainsi disposé, et le confrontant avec sa traduction, on parvient à comprendre promptement l'anglais.

Écoutons maintenant M. Jacotot : « Mais quand on désire » écrire et parler l'anglais, il faut absolument apprendre par » cœur. Notre *Epitome* est ordinairement Télémaque. Nous » en faisons apprendre le premier livre ainsi que la traduc- » tion. Ainsi, le premier jour, l'élève apprend la première » page ou le premier paragraphe, selon sa bonne volonté ; le » second jour, il apprend la page suivante ou le paragraphe » suivant, et ainsi de suite, ayant soin, en récitant, de re- » commencer invariablement tous les jours par le premier » paragraphe. »

En même temps qu'il apprend par cœur, l'élève s'exerce à comprendre par phrases, au moyen de la traduction. Il doit bientôt savoir traduire, sans faute et de mémoire, telle phrase anglaise prise au hasard, et réciproquement.

Par exemple, comment dit-on en anglais : puis elle découvrit de loin deux hommes ?

L'élève. — *Then she descried two men at a distance.*

D. — Que signifie en français : *One of them seemed, in years?*

R. — Dont l'un paraissait âgé, etc.

D. — Que veut dire : *She often stood motionless on the sea shore ?*

D. — Comment dit-on en anglais : *Que les dieux me fassent*

périr plutôt que de souffrir que la mollesse et la volupté s'emparent de mon cœur ? et ainsi de suite pour tout le premier livre de Télémaque.

Le point essentiel, c'est de faire réciter tous les jours tout ce qui est su depuis le commencement; dès que l'élève sait quelques paragraphes, on vérifie s'il les comprend par phrases, car il faut que l'étude de la traduction française soit combinée avec celle du texte anglais, de manière à produire constamment ce résultat; c'est-à-dire que l'élève doit réciter à l'instant et sans hésiter la phrase anglaise lorsqu'on lui lit une phrase française correspondante, et réciproquement. On lui demande ensuite la signification de chaque mot.

EXEMPLE. — Comment dit-on : *Elle* ? — Rép. — *She.*

Dem. — Deux hommes? — Rép. — *Two men.*

Dem. — De loin? — Rép. — *At a distance.*

Dem. — Découvrit ? — Rép. — *Descried*, etc.

Bientôt l'élève s'applique à lire et à comprendre un autre ouvrage ; prenons pour exemple *le Vicaire de Wakefield.* L'élève le lit et le raconte autant que possible en faisant usage simultanément des mots et des expressions de cet ouvrage et des mots et des expressions du premier livre du Télémaque, qu'il sait par cœur. Ceux qui, au lieu du Télémaque, auraient pris pour *Epitome* un ou plusieurs chapitres du *Vicaire*, peuvent lire les chapitres suivans et les raconter de la même manière, avec les expressions des premiers. Qu'on ne dispense jamais l'élève de cet exercice sous prétexte qu'il n'en aurait *rien retenu ;* car *rien* ici signifie *peu de chose.* Forcez-le donc à raconter ce peu de chose, ne consistât-il qu'en deux mots; il faut qu'il s'habitue à raconter tout de suite, n'importe dans quel ordre, ce qui se présente à sa mémoire, fût-ce même en commençant par la fin plutôt que de rester court.

Supposons maintenant que l'élève sache par cœur un nombre de pages du *Vicaire* équivalant à un livre du Télémaque, ou à plusieurs, et qu'il les comprenne ainsi que le reste

de l'ouvrage; c'est le moment d'exiger quelque chose de ce qu'il a appris. On lui demande donc une *imitation* de l'un des paragraphes de son livre, par exemple : de celui où la fille aînée du vicaire est enlevée à sa famille. (Chap. XVII.) Cet exercice sert à prendre l'habitude d'employer les expressions anglaises dans leurs véritables acceptions, il est le même pour quelque langue que ce soit. L'élève rend donc à peu près son imitation ainsi conçue :

« *It would be endless to describe what the young lovers appea-*
» *red to endure, when M. Wilmot was determined to breati of*
» *the match. Such sincerity as miss Wilmot was possest of! Cried*
» *George, when he saw she was gone; — O what will poor George*
» *do! I shall never enjoy one hour more! Thus to rob me of my*
» *mistress on the day bifore that appointed for the nuptials*, etc. »

L'élève traduit alors son imitation en français, en expliquant chaque phrase, chaque expression, chaque mot et les tournures. *Exemple extrait du fondateur.*

Quant à la vérification de la grammaire, la méthode ne change en rien l'ordre et l'unité de sa marche. Ainsi l'élève lit dans une grammaire anglaise : *the* répond à l'article *le*, *la*, *les*, pris dans un sens défini. Exemple : J'admire la beauté de la nature. — *I admire* THE *beauty of nature.*

En rapportant cette règle à son livre, l'élève trouvera que l'article *the* est de tout genre et de tout nombre.

Exemple : THE *departure of Ulysses, the nymphs who attended her. — The flowery turf. — The fragments of a vessel.*

L'article *the*, pris INDÉFINIMENT, ne s'exprime pas.

Exemple : *Rowers. — Benches. — Apples of gold. — Gentle zephyrs. — Sown with violets and amarants*, etc., etc.

L'article *un*, *une*, s'exprime par A, AN. — *a* devant une consonne, et *an* devant une voyelle.

Exemple : A *rudder*, A *mast*, A *goddess*, A *divinity*, A *vessel.*

AN *eternal spring*, AN *island*, AN *appearence of simplicity*, AN *unhappy goddess*, etc., et ainsi de suite pour la vérifica-

tion de toute la grammaire, avec les observations mentionnées à l'article *Langue maternelle.*

De tout ce qui précède il nous semble qu'on peut conclure que ce système d'enseignement des langues, est strictement couforme aux préceptes de la simple *nature*, dans son mode d'enseigner le langage à l'homme ; car elle s'adresse aux *sens*, long-temps avant d'occuper l'entendement; et que la méthode la plus naturelle, la plus expéditive sera toujours celle de *meubler* la mémoire, avant que l'esprit ait aucun besoin d'exercer les facultés du jugement, c'est-à-dire d'enseigner une langue quelconque par des phrases, sans le secours immédiat des grammaires; jusqu'à ce que l'élève ait acquis une connaissance suffisante de la langue, pour en appliquer les règles avec facilité.

La faculté de parler couramment une langue ne provient que de la MÉMOIRE; or, c'est ce que les grammaires ne sauraient communiquer; car leurs règles ne sont que des résultats d'observations sur la langue; et comme ces observations ne sauraient être la langue elle-même, il s'ensuit qu'une langue doit être apprise avant que ses règles puissent être bien conçues. On ne saurait nier que le *langage* et la *grammaire* ne soient deux objets très-distincts, puisque l'un est purement physique et l'autre métaphysique.

Nous ne saurions manifester nos pensées sans faire usage de phrases ou de mots unis ensemble, dépendans les uns des autres. Il est évident que les règles de grammaire ne peuvent donner cette faculté, quoiqu'elles puissent servir par la suite à la perfectionner.

Ecoutons encore notre célèbre LOCKE, ce grand législateur en matière d'éducation : « Ce ne sont point les règles » ou l'art, qui formèrent les langues, elles furent le *fait* de » l'usage; et celui qui veut bien les parler ne saurait se » confier d'abord à des règles plus sûres que celles de sa mé- » moire; son but est de parler d'après la manière de ceux qui » sont reconnus pour bien parler. »

En effet, nul ne pense guère aux règles en s'exprimant; l'attention de l'esprit est absorbée dans le sujet et dans les mots que la mémoire lui présente; et lorsque celle-ci est abondamment pourvue des matériaux du langage, à l'instant où luit la pensée, une phrase est formée pour l'exprimer sans le moindre souvenir d'arrangement grammatical. Combien de dames élevées et nourries dans la bonne compagnie, nous prouvent que ce moyen simple et naturel peut porter leur langage à un haut degré d'élégance et de perfection; lorsqu'on les entend parler aussi correctement qu'aucun des hommes instruits d'après les méthodes grammaticales!

Ainsi, pour réussir à enseigner promptement une langue quelconque, il faut meubler rapidement la mémoire de l'élève des phrases le plus en usage dans le cours de la vie parmi les nations dont il désire cultiver la langue. L'élève qui en saura par cœur un nombre suffisant sera bientôt surpris de s'entendre parler cette langue avec facilité : miracle que l'*analogie* et l'*analyse* opèrent en lui à son INSU; car l'analyse et l'analogie sont les créatrices des langues.

CONDILLAC, après LOCKE, observe qu'on n'a fait des recherches sur l'art de parler que lorsqu'on a pu observer les tours que l'usage autorise : or, ces tours n'ont été observés qu'après que d'illustres écrivains en eurent enrichi les langues. Il serait donc peu raisonnable d'enseigner d'abord les préceptes à un élève qui n'aurait pas encore appris de l'usage les tournures propres à sa langue, et qui, n'étant pas capable encore de sentir le *beau*, l'est bien moins de juger qu'il existe des règles. Sans ce préalable, l'étude de la grammaire est plus fastidieuse qu'utile. SICARD, dans un examen profond et réfléchi des facultés de l'homme, remarque : « qu'on ne » peut apprendre la grammaire d'une langue quelconque, » même celle de son pays, que quand on *sait parler*, que » quand on *sait causer*. »

L'histoire nous apprend que des modèles de tous genres ont dévancé les préceptes. — C'est ainsi que l'éloquence et la

poésie précédèrent l'*art* oratoire et l'*art* poétique. EURIPIDE et SOPHOCLE avaient produit leurs chefs-d'œuvre, et la Grèce comptait plus de deux cents écrivains dramatiques, lorsque Aristote leur traça des règles. Homère avait été sublime plusieurs siècles avant que LONGIN ne conçût son *Traité du Sublime*.

Il suit de toutes ces observations que la connaissance et l'usage d'une langue doit précéder la connaissance des règles; que les grammaires ne peuvent aider l'élève dans la connaissance pratique d'une langue quelconque, quoiqu'elles puissent le perfectionner dans la suite ; vérité fondamentale long-temps contestée, tant sont enracinées les erreurs qu'une longue suite de siècles avait consacrées. La diversité des théories journellement publiées par les grammairiens sur une même langue est une preuve incontestable que le système grammatical est encore radicalement vicieux. Plus une science est obscure, plus on en multiplie les traités; tels sont ces innombrables volumes sur l'alchimie, l'astrologie, la théologie polémique, etc.; tandis que les élémens d'EUCLIDE, seul livre que nous ayons sur la science de la géométrie, restera comme un monument immortel des conceptions lumineuses sur la science que ce grand homme a créée.

Tout élève s'appliquant à l'étude d'une langue vivante éprouve nécessairement le désir de la parler promptement. Quelle méthode remplirait plus efficacement ce but que celle que nous développons ici, puisqu'à l'ensemble des élémens divers mieux coordonnés qui constituent le langage en général elle adjoint le mode très-supérieur de l'enseignement par phrases ; et qu'il est reconnu qu'un mot *isolé*, n'exprimant ni pensée ni action, ne jouissant d'aucune force *intrinsèque*, ne peut servir que comme anneau à la chaîne qui constitue la phrase, et en détermine le sens.

Qu'il nous soit permis de consigner ici un *supplément* que notre expérience et notre longue pratique dans l'enseignement des langues étrangères nous fait ordinairement ajouter à l'exer-

cice des *Epitome-modèles*, dans la vue de satisfaire à l'impatience qu'éprouvent les élèves de s'exprimer plus promptement en langage de conversation. Pour y parvenir avec succès, l'exercice seul et unique du *Télémaque* ou autre serait inefficace en ce que les mots familiers épars dans le livre à de trop grandes distances et ne se montrant que par hasard parmi ceux qui seraient nécessaires, l'esprit ne se ressouvient que difficilement de chacun en particulier, et que l'auteur de Télémaque n'ayant pas eu le dessein d'enseigner une langue, ne les a pas non plus disposés dans l'ordre *analytique* convenable à notre objet; il en résulte qu'un moyen additionnel est indispensable pour le remplir.

En effet, tel élève peu embarrassé de produire une imitation d'après son *Epitome* le serait peut-être d'exprimer cette phrase familière : « *Faites-moi le plaisir de déjeuner avec moi*; » sans parler de cette mauvaise honte qui le retient dans la crainte de s'exprimer ridiculement, et dont il faut l'affranchir à toute force.

Ainsi, pour que l'élève acquière rapidement une connaissance suffisante de la *phraséologie*, ou de ces mots d'usage par lesquels une nation exprime ses idées sur les objets de ses besoins comme de ses jouissances, nous ajoutons à l'exercice journalier des *Epitome* quelques phrases familières sur les sujets qui se présentent le plus fréquemment à la conversation. Quelques verbes *idiomatiques* y sont placés à propos et deviennent bientôt la source d'une fécondité toujours croissante, par la manière d'en multiplier l'emploi pour en faire sortir d'autres mots, d'autres phrases analogues, de manière que les locutions les plus *usuelles* soient toujours les premières offertes à la mémoire. Convaincu par la succession rapide de ses progrès qu'il est conduit dans la vraie route, l'élève en fixera d'autant plus son attention sur l'objet de ses poursuites.

Tel est un moyen appuyé à la fois sur la nature, la raison, les grandes autorités, qui met promptement l'acquisition pratique d'une langue quelconque à portée de tout âge et de toute

capacité; c'est ainsi qu'en le réunissant à la méthode Jacotot comme à un *tout* systématiquement lié, chaque particularité relative y est envisagée de manière à produire sur la mémoire de l'élève une impression durable; et que dans chacune de nos leçons de langues étrangères, nous faisons marcher de front : la LANGUE DES LIVRES, le LANGAGE FAMILIER, l'ORTHOGRAPHE et LA PRONONCIATION. Les règles viennent à la suite. Nous préparons sur ce sujet un ouvrage important avec des vues entièrement neuves, destiné à faire partie de la série qui complétera successivement la collection entière de tous les matériaux séparés de la méthode, et divisés par petits volumes, à portée de toutes les intelligences et des classes les moins fortunées. Le succès de notre *Encyclopédie normale* est une preuve de plus que nous sommes utiles.

Langue italienne.

Tout ce que nous avons dit, sans exception, de la langue anglaise, peut se rapporter à la langue italienne; l'idiome changé, les exercices seront les mêmes, en supposant que l'élève ait appris par cœur son Télémaque italien. On peut en dire autant de toutes les autres langues.

D. — Comment dit-on en italien : puis elle découvrit de loin deux hommes?

R. — *Indi scoperse di lontano due uomini.*

D. — Que signifie : dont l'un paraissait âgé; l'autre, quoique jeune, ressemblait à Ulysse?

R. — *Dei quali uno pareva attempato, e l'altro, benchè giovane, rassomigliava ad Ulisse.*

D. — Rendez cette phrase en français : *Ne aveva egli la soavità e il brio, la statura e il maestoso andamento.*

R. — Il avait sa douceur et sa fierté, avec sa taille et sa démarche majestueuse.

D. — Que veut dire : *qual ardire è il vostro, gli disse, o giovane sconsigliato, d'approdare alla mia isola?*

D. — Comment dit-on deux hommes?

R. — *Due uomini.* — Jeune? — *Giovane.* — Agé? — *Attempato.* — De loin? — *Di lontano.* — Découvrit? — *Scoperse.* — Ressemblait? — *Rassomigliava.* — Douceur? — *Soavità*, etc., comme dans tout ce qui précède pour l'enseignement des langues en géuéral.

C'est ainsi que de jeunes Romains d'un rang distingué apprenaient le grec, et qu'on les confiait à des Grecs instruits parlant purement leur langue. Ils trouvaient dans leurs maîtres les meilleurs modèles à imiter, et acquéraient ainsi facilement les habitudes d'élégance.

ARITHMÉTIQUE.

Prendre un livre d'arithmétique, en faire la lecture, raconter ce qu'on a lu et en faire la vérification, telle est toujours la méthode, d'après le mode d'unité qui la caractérise.

Le choix du livre étant fait (ce sera, par exemple, Bezout, ou mieux encore l'arithmétique de Lacroix, comme plus méthodique); l'élève lit les premières pages le plus vite possible, afin d'arriver aux règles, ou plutôt aux faits d'où elles sont tirées.

La NUMÉRATION lui apprend d'abord que la langue des calculs emploie dix mots simples, et dix caractères qui les représentent dans l'écriture. Quand il sait ces mots et ces signes, il voit par quel artifice, en les combinant avec les mots collectifs *centaine*, *mille*, *million*, *billion*, etc., on peut composer et représenter tous les nombres imaginables.

Après avoir lu la numération, l'élève la raconte; ensuite il réfléchit, et on vérifie s'il comprend bien ce qu'il a retenu. On lui fait, par exemple, les questions suivantes:

Dem. — Quand un nombre renferme des mille, combien a-t-il de chiffres?

Rép. — Quatre.

Dem. — Comment voyez-vous cela?

Rép. — En remarquant que les unités, les dixaines et les centaines, qui précèdent les mille, emploient trois chiffres.

Dem. — Dans quel ordre écrit-on les nombres?

Rép. — Les unités sont à droite, les dixaines à leur gauche; viennent ensuite, et toujours en avançant vers la gauche, les centaines, les mille, etc.

Dem. — A quelle place sont les millions?

Rép. — A la septième vers la gauche.

Dem. — Pourquoi?

Rép. — Parce que les unités, avec leurs dixaines et leurs centaines, occupent trois chiffres, et que les mille, qui ont aussi leur dixaines et leurs centaines, en occupent trois autres; en tout six chiffres avant celui des millions.

Dem. — Comment ferez-vous représenter au chiffre 3 un nombre dix fois plus grand que celui qu'il exprime?

Rép. — En écrivant un zéro à sa droite.

Dem. — Pourquoi ce nombre devient-il ainsi dix fois plus grand?

Rép. — Parce qu'étant alors à la seconde place, vers la gauche, il marque trois dixaines au lieu de trois unités.

Ces questions sont, pour ainsi dire, toutes posées dans le livre, et l'élève y répond d'après ses remarques.

En faisant lire, relire, raconter et vérifier, on fera toujours copier avec soin à l'élève les nombres de son livre. Il faut qu'il y soit très-exercé, car il n'y a pas d'écriture qui demande plus d'exactitude que celle des chiffres. Ici, les fautes d'*orthographe* (si l'on peut s'exprimer ainsi comparativement) renversent entièrement le sens de l'expression, et l'omission, l'addition d'un signe, ou sa mauvaise construction, en le rendant équivoque, conduisent à des résultats dont le moindre inconvénient est la perte du temps, et la suite, des erreurs dangereuses, quand leur absurdité n'est pas telle qu'elle frappe tout d'abord. Le maître doit donc veiller à ce que l'élève écrive ses chiffres avec ordre et correction, et l'habituer à vérifier, avant tout calcul, l'expression des chiffres qu'il pose.

Arrivé à l'*addition*, l'élève prend le premier exemple proposé par l'auteur; il en écrit les nombres les uns sous les autres dans la même disposition, excepté celui placé sous la barre, qui est le résultat de l'opération. Ce résultat, l'élève doit s'appliquer à le trouver, d'après le procédé indiqué, chiffre par chiffre, dans le livre.

Quand il y est parvenu, il réfléchit sur tous les détails de ce qu'il a fait; il raconte de quelle manière il a opéré, en regardant ses chiffres, afin de suivre son travail par ordre. Cette vérification lui montre « qu'il a d'abord écrit les nombres à » additionner les uns sous les autres, de manière que les » chiffres de même ordre se trouvassent dans une même co- » lonne, de haut en bas; c'est-à-dire les unités sous les unités, » les dixaines sous les dixaines, les centaines sous les centaines, » et ainsi des autres; qu'ensuite il a tracé une ligne sous ces » nombres, afin d'en séparer le résultat qu'il a cherché, et » dont il a écrit à mesure les chiffres sous cette ligne; qu'en- » fin, pour trouver ce résultat, il a ajouté les uns aux autres » les nombres exprimés par les chiffres de la colonne des uni- » tés; qu'ayant trouvé dans la réunion de ces nombres un » nouveau nombre contenant des dixaines et des unités, il » a écrit ces unités sous la colonne correspondante; qu'il » a retenu par la pensée les dixaines de ce même nombre » pour les ajouter aux dixaines de la colonne suivante; qu'il » a en effet compté les dixaines retenues avec le premier » chiffre de la colonne des dixaines, qu'il y a successivement » ajouté la valeur des autres chiffres de la même colonne en » descendant, et que le tout ayant produit un nombre renfer- » mant des centaines et des dixaines, il a écrit celles-ci seu- » lement, et retenu les centaines pour les ajouter à la colonne » qui leur est réservée; qu'ayant opéré sur cette colonne » comme sur les précédentes, il a trouvé des mille et des cen- » taines; qu'il a écrit ces dernières et retenu les mille pour » les joindre à ceux de la colonne des mille, sous laquelle il a » posé le nombre tel qu'il l'a trouvé, parce qu'il n'y avait » plus de colonne où il pût rien reporter. »

L'élève s'exerce en variant les nombres à additionner, et en multipliant les exemples il en rencontre où, la colonne des unités ne passent pas neuf, il y a tout à écrire et rien à retenir. Il en remarque dans lesquels les dixaines ne passent pas neuf, il n'y a pas non plus de centaines à reporter, et il écrit

les dixaines trouvées, etc. Alors, en résumant ce qu'il a fait pour la première opération et ce que les autres lui ont appris, il se rend un compte général qu'il trouve en tout conforme à la règle prescrite par l'auteur pour faire l'addition.

Ainsi, en arithmétique comme en grammaire et en toute chose, c'est l'observation des faits, la réflexion et l'émancipation qui en résulte pour l'intelligence, qui conduisent l'élève à généraliser ses idées et à trouver lui-même les règles, et toujours sans explication de la part du maître, dont la tâche se borne à ce résumé: *Lisez.* — *Qu'avez-vous lu?* — *Relisez.* — *Qu'avez-vous retenu?* — *Réfléchissez.* — *Quel rapport avez-vous aperçu?*

On lit ensuite jusqu'à la *soustraction.* On la fait comme l'indique l'auteur, en répétant tous les exemples et en les multipliant jusqu'à ce qu'on sache l'opération; en vérifiant tout ce qu'on a fait, on arrive à une récapitulation qui exprime la règle générale de Lacroix pour soustraire un nombre d'un autre.

Le maître fait des questions comme les suivantes.

D. Que faites-vous quand le chiffre supérieur et l'inférieur sont de valeur égale?

D. Que devient la valeur des zéros par-dessus lesquels vous passez pour emprunter plus loin? etc.

N'oublions pas qu'en passant à une règle nouvelle il faut sans cesse revenir sur ce qui précède. Ce n'est qu'ainsi qu'on grave la science dans la mémoire et qu'on réveille le raisonnement.

On continue jusqu'à la *multiplication.* On ne peut faire cette opération qu'en sachant imperturbablement par cœur la *table de multiplication.* Il faut donc l'apprendre et la répéter tous les jours. Lacroix donne celle de *Pythagore.* Mais cette table a l'inconvénient de n'être pas commode à étudier. Sa marche pour savoir, par exemple, combien font 3 fois 4, est de chercher dans la première colonne à gauche en descendant, le chiffre 3, et de suivre horizontalement jusque sous le

chiffre 4 de la ligne transversale supérieure, où l'on trouve 12, qui exprime que 3 fois 4 font 12. Ce procédé est trop long. Pour l'abréger, le maître fera bien de faire chercher à l'élève, dans cette table, les produits de tous les nombres multipliés par 2, et de les lui faire ranger en colonne, depuis 2 fois 2 jusqu'à 2 fois 9. Il fera de même extraire tous les produits des nombres depuis 3 jusqu'à 9 multipliés par 3, et ainsi du reste. On formera de cette manière une table comme nous la donnons ici. Elle s'apprend par cœur couramment et sans recherche. Plus tard, l'élève étudiera en l'analysant le mécanisme admirable de la table de *Pythagore*, pour y trouver tous les multiples d'un nombre, les racines carrées, etc.

TABLE DE MULTIPLICATION.

2	fois	2	font 4	4	fois	4	font 16	7	fois	7	font 49
2		3	6	4		5	20	7		8	56
2		4	8	4		6	24	7		9	63
2		5	10	4		7	28				
2		6	12	4		8	32	8	fois	8	font 64
2		7	14	4		9	36	8		9	72
2		8	16								
2		9	18	5	fois	5	font 25	9	fois	9	font 81
				5		6	30				
3	fois	3	font 9	5		7	35				
3		4	12	5		8	40				
3		5	15	5		9	45				
3		6	18								
3		7	21	6	fois	6	font 36				
3		8	24	6		7	42				
3		9	27	6		8	48				
				6		9	54				

L'élève s'exercera de deux manières sur cette table. Ainsi, après avoir dit 2 fois 3 font 6, 2 fois 4 font 8, il dira, en commençant par le chiffre du milieu, 3 fois 2 font 6, 4 fois 2 font 8, etc.

Tout cela bien su, il apprendra la multiplication dans le livre, comme il a procédé pour l'addition et la soustraction.

Vient ensuite la *division* dernière des quatre règles fonda-

mentales sur lesquelles roule toute l'arithmétique. Tous les autres calculs n'étant que des combinaisons de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division, on ne saurait revenir trop souvent sur tous les détails de ces opérations.

La table de multiplication est en même temps *une table de division*. Ainsi l'élève qui sait 2 fois 4 font 8, sait également que 8 contient 4 deux fois, ou 2 quatre fois. C'est un des rapports qu'il doit saisir et qu'on lui fait observer, mais seulement au moyen des questions.

Quand l'élève sait la division, il passe successivement, et toujours de la même manière, aux autres calculs de son auteu r Il insistera surtout sur les *proportions et les régles de trois*, et s'attachant à tous les problèmes du livre, les répétant en changeant les nombres, en variant les conditions, etc. M. de Séprès a publié un receuil de problèmes d'arithmétique et d'algèbre, pour joindre à ceux du livre qu'on vérifie.

Observations.

La marche que nous venons de développer est, comme on le voit, l'application de la méthode universelle à une science quelconque que l'on veut apprendre. M. Jacotot ajoute, pour faciliter l'étude des mathématiques, un certain nombre de *propositions* auxquelles il fait rapporter tout ce qui se trouve dans le livre qu'on étudie.

MATHÉMATIQUES.

L'arithmétique, dont la connaissance est indispensable à tout le monde, depuis l'humble artisan jusqu'au savant qui calcule le mouvement des astres, est la première partie des mathématiques. Pour apprendre celles-ci, le procédé est toujours le même : lire, relire, raconter et vérifier un traité sur *l'algèbre*, *la géométrie*, *la trigonométrie*, *l'application de l'algèbre à l'arithmétique et à la géométrie*, *la statique*, *la dynamique*, *le calcul différentiel et intégral*; car telle est la nomenclature de ce que comprennent les mathématiques, bases de toutes les sciences, et dont les applications sont innombrables dans les arts. Nous conseillons, pour cette étude, le cours de mathématiques imprimé pour l'école royale militaire de Saint-Cyr, en ce qu'il contient beaucoup de matières en un seul volume. Nous recommandons de lire et de répéter souvent, même ce qu'on ne comprend pas encore, car c'est à la mémoire de venir au secours de la réflexion. Les élèves ne passeront aucun détail, feront tous les calculs, apprendront tous les signes et traceront toutes les figures le plus exactement possible. La construction de ces dernières se fera toujours à la règle et au compas dans les problèmes, afin d'arriver à une solution vraie, et d'acquérir de l'habileté dans l'usage de ces instrumens. Nous conseillons encore de repasser l'arithmétique en vérifiant l'algèbre. La liaison est naturelle entre ces deux branches. Les calculs de l'algèbre étant *généraux*, développent singulièrement tout ce qui tient aux combinaisons des nombres. Nous répéterons encore que le maître doit se borner

à sa tâche ordinaire, aux *questions* qui naissent du sujet, et ne pas donner d'explications; elles arrêtent les progrès de l'intelligence qui doit prendre tout son développement dans les faits et les réflexions des élèves. En suivant rigoureusement la méthode, ils se sentent bientôt en état de refaire, s'il en était besoin, le traité qu'ils ont vérifié.

Pour l'*application des mathématiques*, on apprend par la même méthode un traité sur la partie dans laquelle on désire s'instruire, soit d'artillerie, d'astronomie, d'attaque et de defense des places, de mécanique, d'hydraulique, etc., etc. L'enseignement universel ménera toujours plus vite et plus sûrement que tout autre au résultat désiré.

GÉOGRAPHIE.

La Géographie, considérée en elle-même, est la connaissance des lieux et de leur situation respective sur notre globe. Sous ce rapport, c'est la description détaillée de chaque contrée, y compris ses productions, ses ressources, les monumens qu'elle renferme, l'état de ses arts, les sciences qu'elle cultive, son commerce, etc. Sous le rapport de l'histoire, dont la géographie est l'*œil*, celle-ci enseigne les changemens de domination que les pays ont éprouvés. En parlant des villes, elle dit les événemens mémorables dont elles ont été le théâtre, les siéges remarquables qu'elles ont soutenus, les grands hommes auxquels elles ont donné naissance. Le premier mérite d'un tel enseignement est de savoir rendre agréable aux élèves une science qui, sans cette condition, ne serait qu'une nomenclature aride, une science de mots, si on ne la rattachait à tout ce qui peut lui donner un degré d'agrément et d'intérêt.

C'est toujours en suivant le même système d'unité que la méthode initie ses élèves à la connaissance de la géographie. Elle commence par leur faire lire une carte quelconque, en leur faisant raconter ce qu'ils ont retenu de leur lecture. Supposons que ce soit celle de France. Dans ce sens, *lire une carte* n'est autre chose que de considérer attentivement les lieux qui y sont tracés, en les parcourant du haut en bas, c'est-à-dire du nord au sud, et suivant de gauche à droite, ou de l'ouest à l'est, les lignes parallèles qui y sont marquées.

Ainsi lire une carte, ce sera nommer le pays, les montagnes, villes, fleuves, rivières, et les différentes mers qu'on

se rappelle, dans quelque ordre que la numération en soit faite.

Dès que l'élève, par un nombre suffisant de lectures, est devenu capable de rassembler assez bon nombre des objets mentionnés ci-dessus, on vérifie s'il se rappelle la situation respective et meme la configuration des pays qu'il a considérés. On lui demande de dessiner d'idée le *département de la Seine.* Il en reproduira aussitôt les routes, fleuves et montagnes, la place qu'y occupent les villes, etc., etc.; et y rapportant ensuite sa carte il comparera tout ce qu'il y aura d'exact ou de fautif dans son esquisse. On sent assez sous combien de formes il est possible de multiplier ces dessins et ces vérifications, en l'interrogeant en même temps sur la position géographique des lieux et des des villes, leurs situations, leurs points de communications, etc., sur quelle ligne, par exemple, est la ville de Lyon, quelles sont les limites du département des Bouches-du-Rhône, quelle route conduit directement de Paris à Marseille, de Bayonne à Strasbourg, et ainsi de suite, pour d'autres directions.

On doit s'attendre que l'élève, à qui on peut faire parcourir successivement et vérifier ainsi toutes les parties de la surface du globe, ne répondra pas toujours d'une manière satisfaisante. On lui fera donc recommencer et multiplier les lectures sans exiger que ses réponses soient d'une exactitude mathématique avant de passer à l'examen d'autres cartes, attendu que la comparaison qui en sera faite avec la carte de France, en fera d'autant mieux ressortir la différence avec les premières.

On a vu que le point de départ, pour commencer la géographie, a été fixé par la carte de France que l'élève doit connaître au moins avec ses principaux détails; tels que la situation des départemens et des villes, le cours des fleuves et des rivières, connaissance qu'il acquerra promptement, s'il a lu et raconté suffisamment cette carte, s'il a eu soin de la dessiner en totalité, par parties détachées et dans son ensemble.

Répond-il d'une manière satisfaisante sur les détails de

cette même carte, on peut alors lui mettre sous les yeux la carte appartenant à une autre contrée, la comparaison qui en sera faite avec la première deviendra une nouvelle occasion de la répéter de nouveau et de la connaître d'autant mieux.

Quant aux questions, elles peuvent se faire de cette manière:

D. — Qu'est-ce qu'un département?

D. — Combien en compte-t-on en France?

D. — Existe-t-il une ressemblance entre le cours du Rhin et celui du Rhône?

D. — Doit-on se faire une règle pour la division des départemens?

D. — Quels sont les départemens situés au nord et ceux situés à l'ouest, etc.? Les questions peuvent s'entendre ainsi à mesure qu'on avance dans cette étude, sur toute la surface du globe. *Ex*: On demande à l'élève de faire le tour de la France en nommant et décrivant les lieux qui la circonscrivent, leur position respective avec les lieux circonvoisins et leur description.

Souvent, dans notre pratique, nous commençons à prendre notre point de départ du centre de la France, et tout en décrivant les lieux, observant les positions, nous nous dirigeons vers l'île d'Itaque, pour en partir avec Télémaque et faire avec lui les mêmes voyages. De là l'occasion de connaître toute la Méditerranée, une partie de l'ancienne Grèce, qui sera déjà pour l'élève une légère introduction à la géographie ancienne, et lui faisant achever le tour entier de cette mer, il aura acquis, par ce voyage, la connaissance partielle de la situation respective des trois parties du monde connu des anciens. C'est avec ces petites provisions qu'il procède à la connaissance du reste, et qu'il le raconte de même.

C'est par la géographie ainsi déduite que nous procédons plus sûrement à l'étude de l'histoire. Ce préliminaire est d'autant plus indispensable que sans son secours, descriptions et récits, héros et combats, succession de peuples, observations et souvenirs, etc., tout court le risque de s'embrouiller dans l'imagination des jeunes élèves; les images des circonstances et des

lieux ne feraient qu'y glisser pêle-mêle. La géographie ainsi enseignée, à l'aide de cartes distinctement *coloriées*, peu chargées de noms, est une science que les yeux seuls font entendre à l'esprit; il n'est personne qui n'ait remarqué l'attrait qu'elle inspire même à l'enfance.

En disant ce que c'est que *lire une carte*, nous avons parlé de lignes parallèles, allant de gauche à droite, qui y sont tracées. On en voit également qui vont du haut en bas. Ces lignes sont destinées à évaluer les distances entre les divers lieux, d'après les degrés de *latitude* et de *longitude*. Ces degrés ont été calculés sur la forme de la terre et d'après des cercles imaginaires, dont les principaux marquent ses rapports avec le soleil, dans l'orbite qu'elles parcourent autour de lui, pendant la révolution qu'on nomme *année*. C'est par la latitude et la longitude que les marins, perdus pour ainsi dire entre le ciel et l'eau, se dirigent cependant avec autant de certitude que nous sur nos grandes routes, jusqu'aux contrées les plus éloignées de leur point de départ. Quelle est donc la science qui leur apprend à se reconnaître ainsi, là où ils ne voient de points fixes que dans le ciel? C'est la *Cosmographie* qui enseigne les mouvemens des corps célestes, considérés dans leurs rapports avec notre globe. On conçoit donc l'utilité de cette science qui satisfait au plus haut degré l'intérêt et la curiosité qu'elle excite. Son étude est le complément indispensable de celle de la géographie, qu'elle peut même précéder.

Nous ne connaissons pas jusqu'ici de traité de cosmographie mieux fait que celui du savant inspecteur-général des études, M. *Letronne*, qui l'a placé en tête de son *Cours de Géographie ancienne et moderne*. Nous recommandons cet excellent livre aux élèves de l'Enseignement universel. Ils le *vérifieront* comme la Méthode le prescrit pour un traité de mathématiques, c'est-à-dire en suivant tous les calculs, en traçant toutes les figures, etc.

HISTOIRE.

De quelque manière qu'on la considère, l'histoire, sous des noms divers, est le récit des vices, des vertus, des qualités et des défauts des nations et des hommes; les passions ne changent pas; l'histoire entière n'offre que la *rotation* d'un même cercle de calamités et d'erreurs, et les effets de l'ignorance humaine, qui ne sait connaître ni ses vrais intérêts, ni les moyens d'arriver au but même de ses passions; il suffit pour s'en convaincre de jeter les yeux sur son voisin ou sur soi-même.

Deux manières se présentent ici pour enseigner l'histoire, soit comme liée à l'ensemble de la méthode, soit pour faire de l'histoire une étude à part.

Dans le premier cas, on ne fait commencer l'histoire que quand l'élève, sachant par cœur les dix premiers livres de Télémaque, et ayant lu et raconté plusieurs fois les autres, a acquis de cet ensemble quelques connaissances préliminaires sur les replis du cœur humain.

Alors le discours sur l'*Histoire universelle* Bossuet sera son *Epitome*. Lisant avec soin la première époque, il raconte ce qu'il a retenu des faits divers et des circonstances que reproduit sa mémoire; ensuite observant particulièrement chaque fait isolé des autres, il en cherche un exemple comparatif dans son Télémaque, afin de réunir l'une et l'autre sous une réflexion commune en y ajoutant ses propres pensées, d'après ses connaissances acquises sur l'homme en général, et la connaissance de soi-même, puisées dans son livre-modèle.

1er *fait.* — Le premier homme et la première femme ont succombé à la tentation.

Réflexion. — Tous les hommes dans Télémaque sont fragiles. Il faut une sagesse surnaturelle pour résister toujours à la tentation ; le seul Mentor n'y succombe point.

2e *fait.*—Tant qu'Adam et Eve obéirent à la Divinité, ils jouirent d'un bonheur que nous ne sentons point, mais dont tous les peuples se font une image, en parlant de l'âge d'or.

Réflexion. — En rapportant ce fait à celui du peuple de la Bétique dans Télémaque, on y voit que son bonheur ne durera qu'aussi long-temps qu'il sera fidèle aux lois de la simple nature. Il n'est point de bonheur sans la vertu.

3e *fait.* — Caïn tua son frère Abel par jalousie. Dans Télémaque Pygmalion fit périr son beau-frère Sichée ; Astarbé tenta de causer la perte de Malachon ; Protésilas celle de Philoclès. C'est l'histoire d'Atrée et Thyeste ; d'Etéocle et Polynice.

Réflexion. — La jalousie est mère des meurtres.

4e *fait.* — Les premiers arts que les hommes apprirent sont l'agriculture, l'art pastoral, celui de se vêtir, etc.

Dans Télémaque on retrouve la connaissance de ces mêmes arts chez les Crétois, gouvernés par les lois de Minos.

Réflexion. — L'invention des arts s'étend avec les besoins des hommes ; produits de la civilisation, ils ne sont que trop souvent les instrumens de leurs passions.

5e *fait.* — La tradition du déluge universel se retrouve par toute la terre.

Dans Télémaque, Mentor et Hazaël s'entretiennent du déluge, etc., etc.

L'élève continue ainsi à justifier la première époque, il passe ensuite à la seconde, et successivement à toutes les suivantes.

DEUXIÈME EPOQUE.

1er *fait.* — Après le déluge qui eut lieu l'an 1656 de la création du monde, fut construite la tour de Babel, premier monument de l'orgueil des hommes.

Dans Télémaque, Idoménée fit élever des tours d'où ses troupes pouvaient accabler de traits ses ennemis, etc.

Réflexion. — Ces tours étaient un monument de l'orgueil et de la faiblesse d'Idoménée.

2e *fait.* — Nembrod, homme farouche, devient par son humeur violente le premier des conquérans.

Dans Télémaque, Adraste, roi des Dauniens, était conquérant, avait une humeur violente.

Réflexion. — Un conquérant est le plus grand fléau du genre humain.

3e *fait.* — Nembrod érigea son royaume à Babylone, où les Chaldéens firent des observations astronomiques, comme les Egyptiens en firent à Thèbes et à Memphis.

Dans Télémaque, Narbal dit que les Tyriens observèrent les astres d'après les Egyptiens et les Babyloniens.

4e *fait.* — Moïse affranchit le peuple hébreux de la tyrannie des Egyptiens. Josué conquiert la Terre-Sainte.

Bel, roi des Chaldéens, reçoit de ces peuples les honneurs divins.

Dans Télémaque, *Nabopharsan* se fait rendre de même les honneurs divins, etc., etc.

Réflexion. — Il n'y a rien de neuf dans le trait d'orgueil d'un homme se faisant rendre des honneurs divins. Tous les hommes, naissant avec les mêmes passions, sont toujours les mêmes en des conjonctures semblables.

« Dans le second cas, l'histoire (dit M. Jacotot) n'est qu'une » étude de luxe, et cette opinion qui suppose que la connais- » sance des faits anciens est plus instructive que la connais- » sance des faits qui nous entourent n'est qu'un préjugé.

» Il faudrait un livre qu'on pût faire répéter plusieurs fois ;
» un *epitome* qui contînt en abrégé la succession des faits, et
» des résultats qu'ils ont amenés pour l'étude de l'histoire. On
» choisit donc à défaut la première partie du discours sur
» l'*Histoire universelle* de Bossuet, renfermant l'histoire du
» monde depuis la création jusqu'à l'année 800 après J.-C. ;
» et on ajoute pour la compléter jusqu'à nos jours, la
» seconde moitié du tableau rapide des événemens et des ré-
» volutions qui se sont succédé chez les différens peuples, par
» *de Brotonne* et *Laugier*, ce qui forme en tout 150 pages, ou
» à peu près.

» Mais ces sortes d'abrégés sont toujours plus ou moins ob-
» scurs. Il n'y a encore *en français* aucune histoire générale
» comme il en faudrait une ; on craint de dégoûter les jeunes
» gens en leur faisant perdre beaucoup de temps à lire en en-
» tier soit *Millot*, *Condillac*, *Anquetil* ou *Ségur*. Il reste à dé-
» sirer une histoire universelle comme serait l'histoire générale
» de l'Europe de Lacépède, et en écartant une foule de dé-
» tails qui détourneraient l'attention des élèves de ce qui serait
» le plus digne de la fixer. A défaut, on pourrait leur indi-
» quer pour chaque jour une lecture historique en divers
» ouvrages. On choisirait, pour l'histoire ancienne, les abré-
» gés de Rollin par *Tallié*, et, pour l'histoire universelle,
» *Lacépède*, en indiquant, par des signes particuliers, les
» passages qu'on se proposerait de faire lire ou extraire
» par les élèves. »

Nous ajouterons à ces remarques judicieuses que chaque jour les élèves apprennent par cœur la totalité de ce qui a été l'objet d'une leçon ; et à mesure qu'ils arrivent au terme d'une période ou d'une narration, nous leur indiquons, soit dans un abrégé, soit dans un autre ouvrage, les lectures qu'ils doivent successivement joindre aux leçons qu'ils récitent, et dont ces lectures sont le complément. En livrant de cette manière l'élève à lui-même, elles l'éclairent et fortifient son jugement; ce dont le maître doit s'assurer en en faisant raconter

la substance ; cette vérification rentre ainsi dans les vues de l'unité de la méthode ; comparer, rapporter, etc.

C'est ainsi que l'habitude que prend l'élève de rapporter les faits généraux de l'histoire à ceux qu'il a vus dans son livre-modèle, où ils sont accompagnés des réflexions de Mentor et des autres personnages, c'est ainsi, disons-nous, qu'il s'exerce à en apprécier les moralités, et ce qui vaut encore mieux, à en tirer LA PHILOSOPHIE DE L'HISTOIRE.

MUSIQUE.

Nous abordons enfin le sujet qui a rencontré le plus d'incrédules, et que beaucoup de gens *qui n'ont pas vu* croient encore le plus rebelle à l'application de l'enseignement universel. Nous l'abordons cependant avec la même assurance que les matières qui ont donné le moins de prise à la controverse. Le succès est aujourd'hui constaté, et nous espérons, par le plus simple exposé, faire partager notre confiance aux personnes qui désirent se passer de tout secours étranger, soit pour apprendre elles-mêmes, soit pour diriger les études musicales de leurs enfans. Mais ce qui doit surtout confondre ceux qui *guettent* la méthode pour la prendre en défaut, c'est qu'ici comme partout *elle est toujours la même*, et que non-seulement les élèves lisent et exécutent de la musique, mais qu'ils l'écrivent et composent dans un délai incomparablement plus court que par les procédés ordinaires. Se faire un *Epitome* de morceaux désignés par le fondateur, les vérifier et y rapporter toute autre musique, voilà le moyen. Cet *Epitome* se compose, pour le piano, par exemple, des cinquante premiers airs de la seconde partie de la *Méthode d'Adam*. Les élèves apprennent successivement à les jouer, jusqu'à ce qu'ils les sachent tous parfaitement, de la mémoire et des mains. En les *vérifiant*, ils trouvent toutes les combinaisons, tous les accidens de la musique que ces airs développent progressivement, et comme ils n'ont pas appris une mesure de la main droite sans la mesure correspondante de la main gauche, ils savent de combien de manières on peut faire une mesure de *basse* sous une mesure de *dessus*, ce qui les conduit à la *com-*

position et à l'*improvisation*. Voilà pour la musique instrumentale. Quant à la musique vocale, M. Jacotot se sert encore d'un *Epitome* et de moyens analogues à ceux que nous venons d'indiquer. Passons aux principaux détails d'exécution.

ENSEIGNEMENT DU PIANO (1).

La musique est notée, pour cet instrument, sur deux lignes qu'on appelle *portées*, embrassées par une accolade qui indique que ces deux lignes doivent être jouées en même temps, et mesure par mesure, la portée supérieure par la main droite et l'inférieure par la main gauche. Les notes de la première sont marquées à la *clé de sol*, celles de la seconde le sont à la *clé de fa*. La seule connaissance que le maître ait besoin de posséder est celle de la *gamme* sur ces deux clefs, et des *touches* qui correspondent aux notes sur le clavier du piano. A la rigueur, il pourrait encore ignorer tout cela, puisque les chiffres placés au-dessus des notes, dans les airs que l'élève doit apprendre, indiquent cette correspondance.

La droite du piano est le *haut*, et la gauche le *bas*. Ainsi les mains *montent* quand elles vont de la gauche à la droite, et elles *descendent* par la marche contraire. Les notes *hautes* ou *de dessus* sont celles que fait la main droite et les *basses* celles que frappe la main gauche.

Tout cela posé, on fait asseoir l'élève devant un piano à cinq octaves et demie; sur le pupître duquel est une méthode d'Adam, ouverte au premier air de la seconde partie, dont les chiffres qui surmontent les notes désignent, pour chaque main, les doigts qu'il faut poser sur les touches. Pour faciliter encore l'élève, on peut marquer sur chaque touche la note

(1) Nous ferons remarquer ici le bonheur des inspirations du fondateur, la justesse et la portée de ses conceptions. Avec toute la promptitude de son génie, il a senti que l'application de sa méthode à l'étude d'un instrument à deux parties mettrait sur la voie de la composition musicale. Voilà pourquoi le piano est la pierre fondamentale.

correspondante, telle qu'on l'écrit en musique. Le 3 qui figure au-dessus de la première note (*mi*) de la portée supérieure montre que cette note doit être frappée par le troisième doigt de la main droite (le petit doigt de celle-ci répondant à la treizième touche de ce côté de l'instrument), et le 5 de la portée inférieure indique que la note (*ut*) placée sous ce chiffre doit être faite par le petit doigt de la main gauche (celui-ci en position à la douzième touche du bas du piano). L'élève frappe les deux notes en même temps, puis il recommence et répète jusqu'à ce qu'il sache bien faire ensemble ces deux notes, et qu'il ait retenu quel est le doigt dont il faut les frapper, pour chaque main. Les deux notes qui suivent sont marquées d'un 5 pour le dessus, et d'un 3 pour la basse. L'élève avance le petit doigt de la main droite, du côté de cette main, à une touche de distance de celle que cette main vient de frapper. Il place le troisième doigt de la gauche aussi à une touche d'intervalle de la note que cette main vient de faire entendre, et il répète en même temps ces deux nouvelles notes jusqu'à ce qu'il sache bien leur position sur le papier et sur le clavier de l'instrument. Il reprend et joue de suite les deux premières notes et les deux dernières apprises, qui composent toute la première mesure, jusqu'à ce qu'il ne se trompe plus en rien sur cette mesure entière.

Nous nous contenterons de cet exemple sur la manière d'apprendre une mesure et sur le détail du doigté. Les chiffres de la méthode qu'on vérifie, et le soin du maître à indiquer les touches, ou celui qu'il a pu prendre de les marquer chacune de leur note, suppléent amplement à ce que nous omettons.

L'élève apprend par les mêmes moyens la seconde et la troisième mesures, sur lesquelles nous n'avons rien à remarquer. A la quatrième, il rencontre deux notes de la main droite contre une de la main gauche. Le doigt agissant de celle-ci doit rester sur la touche pendant que les deux doigts de l'autre main frappent successivement leur note. Ce qui suit,

jusqu'à la fin de la première partie (ou première reprise) de l'air n'est que la répétition de ce que l'élève a déjà vu. Il le joue comme les premières fois : jusqu'aux deux barres qui séparent la seconde partie de la première, et à chaque nouvelle mesure qu'il acquiert, il reprend tout ce qu'il a étudié depuis le commencement de l'air. On lui fait répéter plusieurs fois toute la première partie, puis on l'interroge pour s'assurer de ce qu'il a retenu. Quelle est la touche qui donne *ut* de la main droite? celle qui donne *mi* de la main gauche ? Montrez-moi ces notes dans les portées? On lui dit de faire entendre telle note de la première ligne qu'on lui montre sans la nommer; il doit la frapper avec sa note d'accompagnement; ensuite on lui demande les noms de l'une et de l'autre. Si c'est une note de la basse qu'on lui indique, il doit la faire avec la note de la main droite qui y correspond et les nommer toutes deux. Après cette vérification, on fait copier à l'élève les mesures qu'il a apprises ; enfin il collationne sa copie avec le livre et corrige ses fautes s'il en a commis.

On lui montre ensuite la seconde reprise. Dès qu'il en sait la première mesure, il joue depuis le commencement de l'air, et à chaque nouvelle mesure apprise, il répète tout ce qui précède, jusqu'à ce qu'on parvienne de gradation en gradation à lui faire exécuter l'air entier. Sans doute ce sera plutôt une succession de notes qu'on fera ainsi entendre que l'air lui-même; mais la suite des exercices apprend à donner à chaque note sa durée, et comme on revient sans cesse sur ce qui précède, le premier air finit par être joué selon son caractère. L'élève a trouvé dans la seconde reprise plusieurs notes qu'il connaissait et plusieurs notes nouvelles. On l'interroge sur les unes et les autres, il répond en les frappant ou en les montrant. On appelle toute son attention sur les chiffres, qui varient pour la même note selon la position que la main est obligée de prendre. Enfin, on lui fait écrire la seconde reprise et vérifier sa copie.

L'élève peut déjà répondre à un grand nombre de questions.

Où place-t-on le *ré*, l'*ut* de la main droite? Avec quelle touche les fait-on entendre? Où s'écrivent les mêmes notes de la main gauche? Quelles sont leurs touches? On ferme le livre et on frappe une touche; l'élève doit nommer la note. On nomme successivement plusieurs notes, et il doit les frapper. S'il se trompe, on ouvre le livre, et il fait entendre ces mêmes notes qu'on lui redemande, en s'aidant de ce qu'il lit. On revient souvent sur tout cela pour le graver dans sa mémoire. En faisant résonner une touche, s'il en reconnaît la note, on la lui fait écrire sur la clé de *sol* si elle est du haut, sur la clé de *fa* si elle est du bas.

Dans le second air on trouve de nouvelles positions, toujours indiquées par les chiffres. On y rencontre quatre notes de la main gauche pour deux de la main droite, *première idée de la valeur relative*. Le doigt de l'élève reste sur la première touche de la droite pendant que la gauche fait les deux notes correspondantes. Il reste de même sur la seconde note le temps qu'emploie sa main gauche à frapper les deux autres.

En étudiant le second air on répète le premier. Quand l'élève hésite ou se trompe, le maître le remet sur la voie au moyen du livre. Quand les erreurs viennent de distractions, on force l'attention en faisant lire à haute voix les chiffres, en même temps que les doigts des deux mains agissent.

On apprend le troisième air après avoir répété les deux premiers; ensuite le quatrième en repassant les trois autres. Dans celui-ci, l'élève rencontre huit notes à faire dans la même mesure, de la main droite, contre deux de la gauche. Il faut donc que cette main reste sur une note pendant que la droite en fait quatre, en suivant toujours les indications des chiffres. Au cinquième air, combinaison inverse; c'est-à-dire qu'il faut frapper quatre touches de la main gauche dans le même temps qu'une de la droite. Nouvel exemple des valeurs de comparaison.

Tous ces airs et les suivans ne sont que des *variations* ou des façons diverses de rendre le premier. L'élève peut donc

déjà remarquer de combien de manières on peut remplir une même mesure avec des notes différentes, dont la durée totale est la même. Application des valeurs relatives.

Au sixième air (ou cinquième variation du premier), la main gauche commence seule; elle fait sa première note, après quoi la main droite fait ce qui lui est indiqué. La main gauche repart ensuite et la droite reprend alternativement. Les deux reprises de cet air se composent de tours de rôles semblables. L'élève a donc rencontré des *repos*. Il en rencontrera plus tard de différentes espèces, et il remarquera qu'ils sont toujours égaux à la durée de la note qu'ils remplacent, ou à la fraction de mesure restée vide. Ces repos sont des *soupirs*, des *demi*, des *quarts de soupirs*, des *demi-mesures*, des *mesures* entières et même successives : on ne l'interrogera là-dessus qu'à mesure que ces repos se trouveront dans les airs qu'il aura appris; et, en général, il ne faut faire de questions que celles dont les réponses peuvent être justifiées parce que l'élève *a vu*.

Il a, dans ce sixième air, aperçu pour la première fois un trait arrondi qui couvre plusieurs notes. Ce signe marque qu'elles doivent être *coulées*, c'est-à-dire faites sans intervalles et sans être heurtées, en ne frappant que la première. Le septième air est la combinaison inverse du précédent : c'est la main droite qui fait d'abord parler l'instrument, ensuite la gauche.

Le maître fait toujours copier et collationner.

Au huitième air, chaque mesure présente six notes à la première portée et deux seulement à la seconde. La main droite joue trois notes pour une que fait la main gauche. Au neuvième, c'est le contraire. Au dixième, le dessus porte douze notes à la mesure et la basse seulement deux. Ici paraissent pour la première fois les *accords*. Ce sont des notes écrites l'une sous l'autre et que la même main doit faire à la fois, en frappant de tous les doigts nécessaires, comme si ces notes n'en faisaient qu'une. L'élève reste sur chaque accord tandis

que, de la main droite, il fait six notes coulées, trois par trois, d'après le signe indicatif connu. Il voit aussi pour la première fois, dans la seconde mesure, trois notes seulement, et trois traits perpendiculaires qui indiquent qu'il faut refaire trois fois ces mêmes notes.

Au onzième air, nouvelle inversion : deux notes pour le dessus et douze pour la basse. Au douzième, seize notes à la première portée, dont quatre sont écrites avec le signe de les répéter, et quatre autres suivies du même signe. A la deuxième portée, quatre notes seulement, dont chacune se fait pendant que la main droite en dit quatre du dessus. Au treizième air combinaison contraire.

L'élève a déjà vu plusieurs fois, à la fin d'un air, les lettres *D C* (abrégé du *Da Capo*, littéralement en italien *de la tête*); cela veut dire qu'en finissant l'air, il faut rejouer, sans interruption, la première reprise. C'est même à cause de cette manière de répéter une partie de l'air, que chaque partie est nommée *reprise*.

La première mesure du quatorzième air est formée de sept notes pour la première portée et de six pour la seconde. Elles sont placées de manière qu'en les exécutant, selon leurs valeurs respectives, on fait d'abord les deux premières notes de chaque main, ensuite deux de la droite pour une de la gauche, et le reste en même temps des deux mains. A la troisième mesure, la main droite fait encore sept notes et la gauche seulement cinq, dont la première en même temps que les trois correspondantes, et les suivantes, note pour note, etc.

Ici des questions nouvelles se présentent : l'élève a dû remarquer, dans les airs qu'il a vérifiés, des notes de différentes formes : il en a compris les valeurs relatives, puisqu'il les a jouées en conséquence. Il a vu ces différentes notes composer une mesure sous diverses combinaisons. On peut donc lui demander ce que c'est qu'une *ronde*, une *blanche*, une *noire*, une *croche*, etc. De quelles notes une mesure peut être composée, en y insérant une blanche, une noire, etc.? Quelle note

remplace un soupir? On lui fait toucher une mesure d'un air qu'il connaît, et on la lui fait écrire le livre fermé. Ce qu'il fait de mémoire, il doit le justifier en citant le passage et l'air. Toutes ces vérifications peuvent se varier à l'infini. On insiste pour que l'élève place sous telle note qu'on lui indique, les diverses notes d'accompagnement dont elle est susceptible, et on lui demande où il a vu les combinaisons qu'il produit à cet effet.

A la pénultième mesure du dessous, au quinzième air, se trouve un nouveau signe appelé *dièze*. Toute note que ce signe précède doit être haussée d'un demi-ton, c'est-à-dire que si c'est un *ré*, le son de la note doit être entre le *ré* et le *mi*. Les demi-tons se frappent sur les touches noires du piano. Ainsi, dans l'exemple dont nous parlons, la note de basse marquée du dièze étant un *fa* doit être faite avec la touche noire qui se trouve immédiatement à droite de la touche blanche du *fa* dont il est question.

Plus loin, au seizième air ou quinzième variation du premier, l'élève trouve le dièze contre la clef, à la cinquième ligne de la première portée (en comptant les lignes depuis la première d'en bas), sur laquelle se marquent les *fa*. A la portée de basse, le dièze est aussi à la clef, et encore sur la ligne des *fa*. Cela indique que toutes les fois que cette note se rencontre, en haut comme en bas, elle doit être faite avec la touche noire qui suit la touche où se fait le *fa* naturel.

On suit jusqu'au vingtième air avant de voir aucun accident nouveau. Là, le *fa* et l'*ut* de chaque portée sont marqués du dièze à la clef. Il faut donc faire tous les *fa* et tous les *ut* que l'on rencontre avec les touches noires au-dessus de chaque touche blanche des tons naturels. Cependant de temps à autre il faut faire ces notes avec les touches blanches; alors cela est indiqué par un autre signe appelé *bécare*, dont la fonction est toujours d'indiquer que la note qu'il précède rentre dans son ton naturel.

Dans cette dix-neuvième variation, il y a un *changement*

de clef. Les six premières mesures de la basse sont marquées de la clef de *sol*; il faut donc prendre les notes pour ce qu'elles sont sur cette clef, et les jouer sur les touches correspondantes. La clef de *fa* revient à la septième mesure, et tout s'exécute comme à l'ordinaire.

On a déjà rencontré certaines notes au-dessus desquelles se trouvent les lettres *tr* (*trille*). Cela signifie qu'il faut faire une sorte de *balancement*, répété selon la durée de la note, en frappant la touche de celle-ci alternativement avec celle qui est à sa droite. Ce balancement doit être rapide.

Au vingt-unième air, on trouve le signe contraire au dièze, c'est-à-dire que celui-ci fait baisser la note d'un demi-ton. Ce signe se nomme *bémol*; il peut affecter une note isolée comme toutes les notes de même dénomination; dans ce dernier cas on le place à la clef. L'effet du bémol est suspendu ou supprimé, comme celui du dièze, par le signe bécare; les notes marquées du bémol se font sur les touches noires, immédiatement à gauche de celles des tons naturels. Le *si* bémol est donc entre le *la* et le *si*; le *mi* bémol entre le *ré* et le *mi*.

L'élève continue à apprendre les airs qui suivent, répétant toujours les premiers, multipliant ses remarques, et le maître ses questions, sans oublier de faire écrire les airs nouvellement déchiffrés. Il faut que l'élève retienne, par ces moyens, les cinquante airs d'Adam, au point d'exécuter telle mesure entière que ce soit dont on lui montre la première note, et de faire des accompagnemens variés sur telle note qu'on lui nomme. Quand il joue un air de mémoire, on lui demande s'il en voit les notes, et pour s'en assurer on lui en fait écrire plusieurs mesures. En lui montrant l'air écrit, on lui demande si sa mémoire l'entend, et on le lui fait jouer le livre fermé.

Quand il est *ferré* sur tout cela, il n'en répète pas moins chaque jour les cinquante airs; mais alors il y met toute son attention. Il ne suffit plus de faire la note, il faut lui donner sa durée, afin de jouer en mesure, c'est-à-dire de faire toutes les mesures égales. Pour cela il doit compter en lui-même

chaque temps ou demi-mesure, et en faisant les notes, dire pour la première moitié *un*, pour la seconde *deux*, et répéter toujours mentalement, jusqu'à la fin de l'air : *un*, *deux; un*, *deux*, avec l'égalité de mouvement d'un balancier de pendule. Si la mesure a trois ou quatre temps, l'élève en les comptant avec la même régularité, jouant les notes suivant leur valeur propre et relative, marquée par leur forme variée, habitue son oreille à guider ses mains, de sorte que bientôt il n'y a plus d'irrégularité, depuis le commencement jusqu'à la fin, dans le mouvement de l'air qu'il exécute.

En suivant ces exercices, on fait lire et *raconter* à l'élève les autres parties de la méthode. Ce qui est noté se raconte avec les doigts, le livre fermé. Il apprend ainsi les conventions relatives aux divers mouvemens, quelques signes dont nous n'avons pas parlé, etc. On lui fait déchiffrer et répéter chaque jour la *sonate* de Mozart, qu'il doit aussi copier et pouvoir dire à peu près de mémoire.

On prend enfin un *concerto* pour en déchiffrer et répéter journellement plusieurs mesures. On les rapporte aux cinquante airs, c'est-à dire qu'on s'attache à y retrouver toutes les notes ou associations de notes que l'on sait, ce qui rappelle la manière de les jouer. On lit, on répète, et on raconte jusqu'à ce qu'on sache par cœur.

C'est ainsi qu'on se forme un répertoire de la plupart des combinaisons de la musique, à l'aide duquel on peut tout exécuter. Le goût, les réflexions sur le caractère du morceau que l'on fait entendre, l'attention portée, chaque fois qu'on en trouve l'occasion, sur des airs de sentiment rendus par des artistes habiles, conduisent à donner de l'expression au jeu des élèves. Nous en avons entendu qui n'avaient eu d'autre guide que la méthode de l'Enseignement universel, jouer entre autres compositions difficiles, *l'Orage* de Steibelt avec une rare intelligence et les nuances les plus vraies de l'expression. Nous avons aussi entendu de jeunes élèves *improviser*, à l'aide de *leur provision de notes accompagnées*, d'une manière

fort agréable, et très-surprenante pour ceux qui n'en connaissaient pas les moyens.

MUSIQUE VOCALE.

Ce que nous venons d'expliquer pour le piano nous dispense d'entrer dans de grands détails sur l'*art du chant*. Le moyen est toujours le même : se former un *epitome* ou *répertoire*. Celui-ci se compose de romances connues : *Le Point du jour*, *Portrait charmant*, *Aurélius*, *J'aurai le sort de la fleur du désert*, la romance de *Joseph* et *Agnès Sorel*.

Si l'élève sait le piano, il joue les airs de ces romances, prend le ton de son instrument, et chante les paroles en suivant les notes qui y correspondent.

S'il ignore complètement la musique, il faut chanter devant l'élève et lui faire répéter ce qu'on chante ; il suit les paroles et la musique, par syllabe et par note, en remarquant leur correspondance. On peut aussi lui faire entendre l'air sur le violon ou tout autre instrument, et le faire chanter comme nous venons de le dire.

A chaque leçon il répète ce qu'il sait avant d'apprendre du nouveau, jusqu'à ce qu'il possède la romance entière. On lui en fait écrire les paroles avec la musique dessous. La forme variée des notes et l'attention qu'il prête à la durée de chacune lui en montre la valeur propre et relative. Le mouvement lent ou modéré des romances rend cette attention facile et profitable. Le maître dit à l'élève les noms des notes et les lui fait répéter. On conçoit cependant que les connaissant de l'œil, ce dernier pourrait les chanter sans leur donner de noms, quand l'habitude lui en aurait appris les intonations. Pendant qu'il s'exerce ainsi de la voix et de la mémoire, on lui fait des questions sur différens passages de ce qu'il a étudié. Par exemple : Comment chante-t-on *le Point du Jour à nos bouquets ?* Ensuite : *Flore est plus belle à son retour*, et d'autres vers entiers ou tronqués des romances que l'on fait chanter successivement. Si l'élève hésite ou se trompe, on lui

montre le cahier et on lui dit le passage. On revient sur ces questions de temps à autre et à plusieurs reprises jusqu'à ce que tout soit parfaitement su. Alors, en lui montrant un mot de son cahier, il doit le chanter aussitôt. S'il ne trouve pas le ton, il reprend en entier la phrase musicale, puis il redit isolément le mot demandé. Du reste, il faut que, comme pour le piano, en voyant une mesure, sa mémoire en entende les sons, et qu'en entendant les sons elle envoie les notes. Tout cela s'acquiert par la répétition fréquente qui donne l'habitude, et en faisant écrire les passages sur lesquels l'élève a bien répondu. La connaissance des divers signes, de la mesure et des mouvemens divers, s'acquiert comme au piano, la voix faisant l'office des mains, avec cette difficulté de moins, que la musique vocale ne s'écrit que sur une portée. L'expression est aussi plus facile à saisir, puisque les paroles indiquent le *sentiment* de ce que l'on chante. A l'aide du répertoire qu'on s'est fait, on déchiffre d'autres morceaux, et en les répétant sans cesse, on finit par chanter bientôt tout ce qui est dans la portée de la voix, qui a pour chaque individu des limites et un timbre différens.

Quand on doit chanter sa partie dans une composition à plusieurs voix, on l'apprend comme si on devait chanter seul, mais en remarquant la correspondance de son chant avec celui des autres parties. Quand on la sait bien, on répète avec les autres chanteurs en s'écoutant réciproquement pour aller ensemble, comptant en soi-même les temps de la mesure et les signes de repos, ayant soin de partir à la note de tel autre chanteur, qui répond à celle qu'on doit faire entendre, de même que les mains jouent ensemble au piano, ou attendent à tour de rôle. L'exactitude de ces comparaisons, en confirmant que les moyens sont les mêmes, démontre aussi que l'analogie nous permet de n'en pas dire ici davantage. Nous entendons tous les jours, particulièrement chez les femmes, des gosiers qui ne sont dirigés par aucun principe de musique imiter de la manière la plus heureuse les roulades de nos ar-

tistes. Qu'on vienne dire après cela que si la méthode Jacotot enseigne à chanter les notes, elle ne donne ni le goût qui embellit jusqu'aux difficultés, ni les moyens de se familiariser avec celle-ci!

DESSIN.

Voici peut-être de tous les arts le plus généralement mal enseigné. Pendant deux, trois et quatre ans, l'art d'imiter la nature n'est que celui de copier des copies. Aussi combien se lassent avant d'être en état de produire avec le crayon l'objet le plus simple. M. Jacotot, avec la *certitude* et la perspicacité habituelle de ses conceptions, a su éviter aux élèves formés par sa méthode les lenteurs et les dégoûts qu'on va chercher dispendieusement dans certaines académies. Il commence par où l'on finit dans celle-là, par l'imitation d'un objet réel. Il les dispense de ces lignes géométriques, de ces ovales qui marquent d'avance la place des traits. Il interdit de même les mesures, voulant que la comparaison seule des différentes parties de l'objet que l'on dessine serve de guide à l'imitation.

L'élève débute par dessiner une tête d'après la bosse. Le calme et la noblesse des traits, la tranquillité de l'expression étant plus faciles à rendre qu'une figure tourmentée; les modèles de l'antiquité, qui sont les plus répandus, sont aussi les meilleurs. On choisit donc une tête d'Apollon. On pourrait prendre de même celle de Diane ou de Jupiter. L'élève s'évertue à reproduire sur le papier toutes les parties de la figure, les cheveux, le cou, etc. On le laisse commencer comme il l'entend, pourvu que la main n'agisse que d'après les inspirations du modèle. Dans les premières leçons on ne fait que des esquisses. La position dans laquelle on dessine la tête est indifférente; mais il faut qu'elle soit la même jusqu'à ce qu'elle ait été bien rendue. Le maître peut, pour le début, la placer de profil, parce que les contours extérieurs ont des formes plus prononcées. Les premiers essais sont souvent informes

et peu détaillés; mais bientôt en dessinant chaque jour, sur une feuille nouvelle, la tête dans la même position, l'élève aperçoit plus de détails, son œil saisit mieux les proportions; et ses contours, en acquérant de la souplesse, rendent plus exactement la forme et la position du modèle dans son ensemble. Le maître doit se montrer peu rigoureux pour ces premiers essais, et habituer son disciple à ne pas trop appuyer sur le crayon qui ne sera pas taillé trop fin. Une pointe *mousse* et une main légère donnent du moelleux à la touche. A mesure que le dessin gagne en correction, on exige davantage dans l'ensemble et dans les détails; les vérifications sont plus minutieuses. En comparant le travail avec la bosse, on examine non-seulement la forme, mais la position de chaque partie par rapport aux points principaux.

C'est de l'exacte relation de tout cela que naît la ressemblance et la conformité des mouvemens. En commençant l'examen par les cheveux, on voit si les boucles sont formées comme celles du modèle; ensuite on passe aux traits du visage, aux oreilles, au cou, etc. Toutes les remarques doivent être faites par l'élève lui-même, le maître les provoquant seulement par ses questions. Il lui demande, par exemple, si telle boucle de cheveux a la forme et la grandeur convenales, et en cas d'affirmation, si elle est en sa place. Quand elle n'y est pas, il demande où cette boucle est placée dans le modèle, et l'élève répond qu'elle est, soit au milieu du front, au-dessus du sourcil, ou sur la joue, un peu au-dessous de l'alignement de l'œil, etc. Si l'élève trouve l'oreille trop grande, il doit dire pourquoi; ce sera, si la position de la tête permet de le voir, parce qu'elle dépasse le bas du sourcil et la base du nez, etc. L'examen des positions relatives inculque dans l'œil et dans la mémoire les *proportions*, dont la connaissance est indispensable pour dessiner plus tard sans modèle.

La méthode étant générale, il faut toujours lire (ici c'est regarder le modèle), répéter (c'est copier chaque jour le sujet dans la même position), et vérifier (par la comparaison du

dessin au modèle et par les questions du maître), chaque jour aussi on fait revoir à l'élève son travail de la veille ; il remarque ce qu'il a mieux fait, les défauts qu'il a évités, les détails nouveaux qu'il a ajoutés. La vérification devenant chaque jour plus précise et plus étendue, chaque boucle de cheveux, par exemple, étant détaillée par mèche et l'oreille par ses plis, son creux, etc., l'élève obligé d'examiner et de parler sur ce qu'il aperçoit, acquiert, avec une rapidité qui étonne, le jugement, le coup d'œil, qui doivent diriger sa main.

Quand la tête est bien rendue sur le papier, dans tous les détails que sa composition comporte, on varie celle-ci en faisant chaque jour recommencer le dessin jusqu'à satisfaisante exécution. Ainsi, l'on a commencé par le profil, on place le modèle de manière à ce qu'il soit vu des trois quarts, ensuite de face, enfin par derrière. On ne doit jamais commencer par cette dernière position, parce qu'elle ne donne pas lieu à un assez grand nombre de remarques.

Quand on a ainsi dessiné une tête, on entreprend de la même manière une main, un pied, un tronc, enfin une figure entière. On trouve facilement, à Paris surtout, des modèles en plâtre qui n'occasionnent qu'une dépense modique. L'habitude qu'a contractée l'élève, de vérifier la position relative de chaque partie de son modèle, le conduit non-seulement à le reproduire exactement dans ses dimensions, mais à réduire ou augmenter celles-ci, et par conséquent à dessiner en petit un modèle en grand, ou en grand un sujet donné en petit.

Pour le dessin de l'ornement, on procède de la même manière, et les modèles ne manquent pas. Outre ceux qu'on peut se procurer, on en a cent sous la main. C'est une corniche dans un appartement, la rosace d'un patère, la tête de lion qui orne un meuble, etc., etc.

On conçoit qu'on peut de même dessiner un arbre, une maison qu'on a sous les yeux, une fleur, etc., et finalement des arbres et des maisons dans un même tableau, un bouquet

de fleurs) etc. La composition d'un tableau, le dessin d'un édifice demandent, outre l'exercice de l'œil et de la main, la connaissance de la *perspective*. On l'acquiert en vérifiant un traité de cette science, comme on l'a fait pour la géométrie, et si l'on sait déjà celle-ci, on apprend l'autre avec une grande facilité. C'est ainsi que l'universalité de la méthode Jacotot conduit à tout sûrement, promptement, et par des moyens qui sont, nous n'avons pas cessé de le prouver, toujours les mêmes.

La principale difficulté du dessin d'après la bosse réside dans les gradations des ombres. L'élève n'aperçoit d'abord que le *clair* et l'*ombre* proprement dits. Il lui faut de l'habitude avant qu'il juge les nuances intermédiaires, les *demi-teintes* et les *reflets*. On lui fait placer d'abord celles qu'il aperçoit le plus distinctement sur son modèle, en les faisant très-pâles pour commencer. On lui demande ensuite s'il n'en voit pas de moins prononcées. Il est indubitable qu'il en apercevra toujours quelques-unes; on les lui fait placer et on lui dit de renforcer les premières, pour maintenir la gradation. Il est bien que l'endroit où l'on travaille ne soit éclairé que d'un seul côté, les ombres du modèle en sont plus tranchées et plus faciles à saisir. Le papier sur lequel on dessine doit être d'une couleur peu prononcée, mais pas blanc. Cela donne occasion à l'élève de placer, avec du crayon blanc, les *grands clairs* ou *coups de jour*, qu'il aperçoit toujours très-distinctement. Le papier blanc ne doit pas être proscrit, mais il est moins favorable, parce que c'est lui qui doit faire le grand clair, au moyen de réserves; il faut alors que le papier soit pour ainsi dire couvert d'ombres légères qui embarrassent les commençans.

Nous avons reçu à ce sujet une lettre d'un père instruit et éclairé, habitant en ce moment la campagne, où il applique, avec un succès dont il ne sait trop se louer, la méthode de l'Enseignement universel à l'instruction de sa jeune famille. Il nous dit, qu'ayant éprouvé d'abord beaucoup de difficultés

pour le placement des ombres, il a profité de l'abondance avec laquelle on trouve, dans la capitale, les chefs-d'œuvre de l'antiquité gravés et modelés en rondes bosses, pour choisir ses modèles de ces deux manières. Il a fait dessiner au trait une tête de Niobé, qu'il avait placée dans la position ou l'a rendue la gravure. Ensuite, il a fait faire la vérification, dans le courant de laquelle il a insisté sur le placement des ombres. Après avoir obtenu des réponses plus ou moins satisfaisantes, il a montré le dessin gravé, il en a fait faire la comparaison avec la bosse; ses enfans ont aperçu alors des nuances, des gradations qui leur avaient échappé, faute d'en avoir l'idée. Alors il a caché sa gravure, et l'effet a répondu à son attente; les ombres étaient mieux saisies et plus convenablement graduées. Il en a fait faire la vérification avec les deux modèles, et ses élèves, en continuant ces deux examens comparatifs, sont arrivés promptement au résultat le plus satisfaisant. Nous soumettons cette expérience au jugement des personnes instruites dans la méthode.

RÉSUMÉ DE LA MÉTHODE.

L'un des moyens les plus puissans de fixer l'attention des élèves, et de mettre en jeu leur mémoire, et ensuite leur jugement, c'est de leur faire apprendre par cœur les six premiers livres de *Télémaque*. On en répète un ou deux chaque jour.

A mesure que les élèves apprennent, ils répètent chaque jour la leçon nouvelle, ensuite tout ce qu'ils savent du livre, à partir du commencement. Cette répétition entière ne doit jamais être ni interrompue, ni partagée, jusqu'à ce que les six premiers livres soient parfaitement sus. On s'arrête là; mais la répétition se continue chaque jour, et cette répétition totale des six livres ne se fait plus que deux fois la semaine en ne récitant que deux livres par jour.

La répétition du premier livre finie, on le fait raconter. On fait lire le second livre, et le raconter sur-le-champ. On fait lire le troisième livre, puis le quatrième, le cinquième, le sixième, et même le septième; tous les jours on en fait raconter un; ensuite on recommence de nouveau. On continue ensuite jusqu'à la fin la lecture des livres restans, mais on ne les raconte pas.

Cette lecture finie, on la recommence. Il s'agit non-seulement de comprendre le livre, mais encore d'en retenir les syllabes, les mots, les tournures et les expressions. Le but à atteindre est de faire observer à l'élève un tout dans la liaison

de toutes ses parties, en lui faisant regarder sous tous les sens, dans toutes ses relations, en rapportant toujours ce qui suit à ce qui précède.

Tout ce qui frappe les sens intéresse l'élève, excite vivement sa curiosité; c'est par les sens que nos premières idées pénètrent dans l'âme et produisent d'autres idées. Ainsi, les questions adressées aux élèves ne sauraient être trop multipliées, puisque c'est par les questions qu'on les force à regarder, et conséquemment à comprendre, en leur donnant la preuve que s'ils ne parlent qu'en regardant les faits, leurs réponses seront toujours justes. Si au commencement les réponses sont quelquefois vagues et indécises, comme il doit toujours les justifier, l'élève perdra promptement l'habitude inconvenante de parler au hasard. — « En quel endroit de votre livre avez-vous vu ce que vous dites? » doit être la question perpétuelle. JUSTIFIEZ, doit être l'éternel refrain du maître.

Ainsi la répétition se fait en commun; chacun redit à son tour, sans interruption, et le plus vite possible, pour ménager le temps, comme nous l'avons dit ailleurs. On dirige ensuite l'attention sur le sens des mots. — Signes de personnes. — *Calypso*, *Ulysse*. — Sur les signes des choses. — *Vaisseau*, *grotte*. — Sur les signes d'action. — *Se promenait*. — *Je cours les mêmes dangers*, etc., etc.

Ce sont tous ces signes qu'il faut observer, étudier, apprendre, pour les employer à propos. L'élève se rappelant toutes les circonstances où il les aura vus, s'en servira dans les mêmes circonstances pour des faits analogues. Celui-là seul parlera bien, qui aura appris en regardant par la pensée la chose dont il parle. Pour comprendre, par exemple, *dangers de mer*, l'élève se rappellera la réunion de circonstances qui, dans son livre, se nomme ainsi, et se représentera les effets d'une tempête, dans les *vents déchaînés qui déchirent les voiles, poussent le navire contre les écueils; dans les flots irrités qui menacent de l'engloutir*, etc.

De même il se rappellera le fait *exactitude de la police*, *l'orgueil blessé*, par Massillon, que nous avons déjà cités, etc., etc. Ainsi le but à atteindre est de faire observer à l'élève *un tout* dans la liaison de toutes ses parties, à le lui faire regarder sous tous les sens et dans toutes ses relations, en rapportant toujours ce qui suit à ce qui précède, ayant soin de ne fixer son attention sur un nouvel objet qu'après avoir épuisé ce qu'il y avait à voir dans le premier, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'il ait acquis une grande habitude à voir un ensemble dans tous ces détails, pour les réunir et les considérer dans un seul tout.

On fait *généraliser*, ce qui donne à l'élève les premieres habitudes de parler sur ce qu'il a appris, en l'aidant à rapprocher ce qui se ressemble, et à découvrir toutes les analogies, toutes les combinaisons qui s'y rapportent. On ne peut employer trop de moyens pour lui faire acquérir le talent de la parole. Il sera donc infiniment utile de lui faire traiter tous les genres de *compositions*, alternativement de vive voix et par écrit.

Nous en avons traité à l'article *Compositions*. Le nombre des sujets à traiter est infini pour les premiers livres seulement.

Ensuite on demande à l'élève des réflexions générales sur des faits particuliers. Cet exercice qui se retrouve dans tous les autres exige une grande attention, en ce qu'il étonne l'élève au commencement, par l'idée fausse que souvent il en prend ; principalement les *traînards*, qui s'obstinent à ne rien voir dans les passages qui leur sont proposés ; quelques-uns, retenus par la crainte de trop peu dire, d'autres par celle de dire mal, et la plupart, enfin, par la disette d'expressions. On vaincra ces premières difficultés en les engageant à regarder les faits pour en dire ce qu'ils en pensent, peu importe de quelle manière ; les premiers résultats seront d'abord peu de chose, le style se formera bientôt. Le point principal, c'est d'apprendre à regarder le fait ; rien ne sera plus facile

que d'écrire ensuite à la vue d'un fait, les réflexions qu'il ne manquera pas de faire naître (1). Nous en avons fourni des exemples en parlant sur le *courage* et la *valeur*.

On fait ensuite des *synonymes* de mots, d'expressions, de compositions, de pensées, etc. Voyez-en les exemples à chacun de ces articles, et les modèles d'exercices.

On fait des *traductions*. Voyez-en les compositions sur les *regrets de Calypso*, de *l'ambitieux*, et un exemple fourni par le fondateur *sur Philippe de Macédoine*, etc.

On fait chercher des sujets de *traduction*. Nous en avons produit des exemples. — On fait des analyses. Voyez-les à leur article. — On imite des pensées. — On fait des lettres, — des portraits, — des parallèles, — des récits, — des descriptions, etc., etc.

Partez d'un mot, dit M. Jacotot, d'un événement, d'un personnage, d'un sentiment quelconque; reformez un nou-

(1) L'auteur de cet ouvrage, appelé à terminer l'éducation des jeunes princes d'*Hatzfeld* à la cour des Pays-Bas, et voisin de la ville habitée par M. Jacotot, eut occasion de connaître et de pratiquer la méthode de cet homme célèbre. Appelé depuis à la cour de Russie, la jeune famille du grand maréchal et grand veneur de la cour, M. de *Paschoff*, y suivit sous sa direction la même méthode, ainsi que les jeunes princesses *Scherbatoff*, etc.; des leçons publiques y terminèrent un séjour de cinq années sous les auspices de M. le comte de *la Ferronays* et du ministre de l'instruction publique.

De retour dans la capitale, l'auteur en continue des leçons à domicile, dans les principes de tout ce qui peut rendre une éducation complète, énoncés dans ce volume.

Les langues *anglaise* et *italienne* qu'il pratique depuis son enfance, et dont il s'est attaché à perfectionner l'usage par un long séjour dans les capitales où elles sont le mieux parlées en font partie essentielle.

L'art de *lire* et de s'exprimer à *haute voix*, art inconnu encore dans la plupart des institutions, en fait également partie.

De jeunes personnes composant une même famille réunies à quelques autres dans un local commun pourraient y pratiquer ensemble toute la méthode, y compris les sciences et les langues.

S'adresser rue Saint-Dominique, n° 37, quartier des Invalides.

veau tout, combinez autrement les idées, groupez les personnages en les faisant changer de place, changez l'ordre des discours et des récits, vous ne finirez jamais. Or c'est cela qui se fait dans la tête de celui qui *sait* sans qu'il s'en doute, lorsqu'il répète toujours et qu'il réflechit sans cesse à ce qu'il dit.

Que si le premier livre, et par conséquent les vingt-trois autres ont cette inépuisable fécondité, il est aisé de juger des résultats infinis de leurs combinaisons.

Les exercices qui précèdent comprennent toutes les espèces de compositions oratoires, renferment plus que les connaissances indispensables aux besoins ordinaires de la société, car en suivant nos exercices les élèves finissent par s'exprimer avec la justesse et l'élégance des bons orateurs, et par écrire avec la perfection de style des meilleurs écrivains.

Il résulte de toutes les observations consignées dans notre ouvrage, que le but de la méthode est de concentrer les élèves dans un cercle d'attention continue; contraints d'agir par eux-mêmes, ils doivent à chaque instant mettre leurs facultés en action pour obtenir un résultat qu'ils savent devoir être vérifié par le maître; tandis que, dans la vieille routine, les opérations machinales où l'intelligence est presque sans action, loin de soutenir l'attention, la détournent presque continuellement.

Le principe fondamental où viennent se grouper tous ceux qui distinguent la méthode, est celui qui met en jeu l'intelligence propre des élèves, dans l'acquisition des connaissances que leur offre chaque page de leur livre, à les placer dans la position la plus favorable pour bien se pénétrer des faits de la science qu'ils ont en vue d'acquérir, et en rechercher pour eux-mêmes les divers rapports. Le plus grand avantage résultant de ce principe, est de donner à l'élève le sentiment de ses forces, en lui inspirant un grand attrait pour se livrer à son travail journalier. Avec quel plaisir ne fait-on pas ce qu'on reconnaît être le produit de ses propres efforts?

ce principe ne doit-il pas bannir l'esprit de paresse, puisque l'élève ne pouvant obtenir d'autre secours que de lui-même ne peut pas toujours compter sur les explications de ceux qui le dirigent? d'où il résulte que des connaissances s'acquièrent d'une manière incomparablement plus solide, en ce que nous possédons bien mieux ce que nous avons trouvé nous-mêmes que ce que nous devons à la sollicitude des autres, et les objets se coordonnent bien mieux dans notre intelligence, lorsqu'ils s'y développent selon l'ordre de la génération et de la liaison des idées. C'est alors qu'il suffit du rappel d'une seule de ces idées, pour qu'aussitôt l'ensemble s'en renouvelle dans la mémoire, surtout si l'on a eu l'attention de ne jamais faire passer d'un de degré de connaissance à un autre, sans que l'élève possède complétement le premier. On ira d'autant plus vite, que rien n'aura échappé à aucune investigation, et qu'on aura exercé le jugement, en même temps que la mémoire, par la répétition des mêmes exercices.

Cette habitude, contractée par les élèves, d'agir par eux-mêmes, est un des plus grands bienfaits de la méthode, en ce qu'ils ne peuvent faire aucun travail sans exercer leur mémoire, et sans mettre en activité la *réflexion*, le *jugement* et toutes les autres *facultés* de leur esprit. C'est pour les développer qu'on leur fait rendre raison des *mots*, des *phrases*, du *sens*, des *idées*, des *faits*; de ce qu'ils apprennent, de ce qu'ils lisent, de ce qu'ils disent, de ce qu'ils composent; qu'ils comparent, vérifient, et parviennent insensiblement à une connaissance exacte des matières qui font le sujet de leurs études, en ce qu'ils doivent trouver tout en eux-mêmes par la seule puissance des *facultés intellectuelles*. C'est ainsi que se forment des élèves qui savent penser, juger et agir, écrire et parler dans toutes les circonstances de la vie. Ce qui contribue le plus à ces heureux résultats, c'est le développement et la rectification des idées, qui se reproduisent par l'exercice appelé *vérification*, et par un système bien raisonné de *questions* multipliées à propos. On ne regardera jamais comme

inutile la répétition fréquente des mêmes demandes. C'est par cette patience à revenir sur des choses déjà dites, qu'on pourra mieux juger de ce que l'élève aura retenu ou oublié, et reconnaître sur quelle partie il sera plus nécessaire de s'appesantir. C'est ainsi que chaque acquisition deviendra durable, et qu'il en jaillira une instruction bien supérieure à tout ce qu'on n'obtient encore aujourd'hui qu'à grands frais et en perdant beaucoup de temps. Tels sont les fruits d'une méthode que ses succès ont révélée comme un cours d'intelligence pratique, comme l'*intuition et la grammatique de l'esprit*, qui, dans sa marche rapide, conforme à la nature, ne donnant rien au hasard, satisfait la raison la plus sévère. Sa doctrine, *éternelle comme la vérité*, lui assure une popularité qui doit la rendre universelle.

Afin de ne rien laisser en arrière, nous terminerons ce traité par une observation remarquable de M. Baudouin, dans son rapport au ministre de l'instruction publique : « On » se récrie, dit cet avocat, contre ce mot *abrutissant* qui re- » vient si souvent sous la plume de M. Jacotot; j'ajouterai » que, tout en qualifiant d'*abrutissant* le système des expli- » cations, M. Jacotot n'en admet pas moins les immenses » avantages que peuvent avoir dans ce système les leçons de » tel professeur plutôt que de tel autre. Pour moi, je conser- » verai toujours avec reconnaissance les excellentes leçons » et les avis encourageans de plusieurs de mes professeurs, » aux talens et à la sollicitude desquels je m'estime heureux » de pouvoir rendre ce public hommage.

» C'est moins contre les explications que s'élève M. Jacotot » que contre l'esprit dans lequel on les donne, et parce » qu'elles sont imposées comme *nécessaires* à celui auquel on » les présente, non comme *une manière*, mais comme *la* ma- » nière de se rendre compte des choses. Ce qu'il repousse, ce » sont toutes ces explications perfectionnées qui se succèdent » sans interruption, sur les mêmes faits, et que chacun de

» leurs auteurs prétend imposer comme les meilleures sur des
» faits simples et presque évidens.

» En effet, il serait trop absurde de prétendre qu'on peut
» toujours découvrir de soi-même tous les faits qui ont été
» successivement observés par une longue suite d'hommes et
» qui composent le domaine d'une science ; et, d'ailleurs,
» M. Jacotot ne met-il pas des livres entre les mains de ses
» élèves ? Or, écrite ou parlée, une explication n'en est pas
» moins une explication.

Nous demanderons, à notre tour, pourquoi dans l'exagération d'une idée saine d'ailleurs, l'élève se verrait privé de toute assistance ? L'instruction *spontanée* sera toujours sans contredit la meilleure, mais elle ne deviendra telle qu'après un certain temps d'application sous les auspices d'un guide éclairé, sous peine de consumer en tâtonnemens un temps qui pourrait être plus fructueusement employé. Trouver soi-même, ce nous semble, c'est se frayer un chemin pour arriver à la vérité ; *apprendre* c'est tout simplement la voir, la saisir, quand on nous la montre dégagée d'obstacles ; ce sont les bons maîtres qui ont le secret de ce moyen sans nuire à l'enseignement *spontané*. Tel se consumera à regarder un objet, qu'un autre plus exercé apercevra d'un coup-d'œil. Nous féliciterons toujours l'élève qui aura pour guide un goût judicieux et éclairé.

Terminons ici cette observation par une remarque judicieuse de M. le duc de Lévis à M. Boutem.

« Il est reconnu que la méthode est bonne, il faut donc s'en
» servir. Cependant si elle a le grand avantage de développer
» puissamment l'esprit en même temps qu'elle exerce la mé-
» moire, il ne s'ensuit pas qu'un élève puisse toujours s'ins-
» truire en travaillant seul et sans maître ; il faut, au contraire,
» qu'il soit guidé par un maître habile, plus habile même que
» pour tout autre mode d'enseignement ; car des leçons ne
» peuvent pas être écrites et préparées. Il doit, en excitant la
» curiosité de l'écolier, l'aider à saisir des rapports entre des

» objets éloignés, lui apprendre à reconnaître la vérité qui se
» cache souvent sous des apparences trompeuses, surtout à
» se méfier des sophismes, et à bien déduire les conséquences.
» SOCRATE disait qu'il était l'accoucheur de la pensée hu-
« maine. Tel est en effet l'office d'un bon instituteur : on
» peut comparer ses soins au travail du lapidaire qui, en
» taillant un diamant brut, le fait paraître dans tout son
» éclat. »

FIN.

TABLE

DES DIVISIONS DE CET OUVRAGE.

Un mot sur cette cinquième édition.	*Page* 3
Avant-propos.	7
Théorie de l'enseignement universel.	9
Langue maternelle. — Lecture.	35
Orthographe.	40
Langue maternelle. — Explication, définition, développemens, ordre et marche de la méthode.	44
Premier exercice.	45
Deuxième exercice.	46
Analyse.	49
Troisième exercice. — Sujets de compositions. — Imitations.	50
Quatrième exercice. — Faire des réflexions sur différens sujets.	59
Cinquième exercice.	64
Sixième exercice. — Synonymes de mots.	66
Septième exercice. — Traductions.	76
Huitième exercice. Trouver des sujets de traductions.	80
Neuvième exercice. — Synonymes d'expressions.	*id.*
Dixième exercice. — Synonymes de pensées.	82
Onzième exercice. — Faire une pensée sur une pensée.	84
Douzième exercice. — Développement de pensées.	85
Treizième exercice. — Synonymes de composition.	88
Quatorzième exercice. — Synonymes de faits.	89
Quinzième exercice. — Portraits et parallèles.	*id.*
Seizième exercice. — Faire des récits.	91
Dix-septième exercice. — Tout est dans tout.	92
Dix-huitième exercice. — De l'improvisation.	93
Dix-neuvième exercice. — Synonymes de composition.	97
Vingtième exercice. — Vérification de la grammaire.	99
Langues étrangères. — Langue latine.	112
Langue anglaise.	116
Langue italienne.	124
Arithmétique.	126